

Skole og psykologi: Felles mål og felles faktorer?

*Et teoretisk fundament for anvendelse av psykoterapeutiske
relasjonsfaktorer i pedagogisk praksis.*

Chris Kåring



Innlevert som hovedoppgave ved
Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo

Høst 2013

Sammendrag

Forfatter: Chris Kåring

Tittel: Skole og psykologi: Felles mål og felles faktorer? Et teoretisk fundament for anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer i pedagogisk praksis.

Veiledere: Guro Øiestad og Hanne Weie Oddli

Formålet med denne oppgaven er å redegjøre for psykoterapeutiske relasjonsfaktorerers relevans for pedagogisk praksis i den allmenne opplæringen i Norge. Oppgaven er basert på samfunnspsykologisk teori, og består av tre problemstillinger: 1) Hva er grunnlaget for å anta at psykologi og psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis?; 2) Finnes det grunnlag i den aktuelle samfunnsstrukturen for å knytte kunnskap om psykoterapi til pedagogisk praksis?; og 3) Hva slags kunnskap foreligger det i psykoterapifeltet om endringsfremmende relasjoner, og hvordan kan dette relateres til pedagogisk praksis?

Problemstilling 1 besvares med redegjørelse av argumentasjon for at psykoterapi og pedagogisk praksis begge kan sees på som å bestå av mellommenneskelige relasjoner som skal fasilitere endring og læring. Problemstilling 2 besvares med en redegjørelse av et pedagogisk og et psykoterapeutisk samfunnsprosjekt i Norge, og forhold ved disse som kan sies å åpne for anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer innenfor den allmenne opplæringen. Problemstilling 3 besvares med en redegjørelse av endringsfremmende relasjonsfaktorer i psykoterapi. Fokus er på de personsentrerte, fasiliterende betingelsene empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet, og arbeidsalliansekonseptet; samt teoretiske og empiriske begrunnelser for at disse relasjonsfaktorene kan være endringsfremmende også i pedagogisk praksis. Denne kunnskapen kan anvendes som et forskningsbasert grunnlag for å legge til rette for endringsfremmende relasjoner i pedagogisk praksis.

Det konkluderes med at det potensielt er grunnlag i samfunnet og vitenskapen for et felles prosjekt mellom skole- og helsevesen i Norge, om å legge til rette for endringsfremmende relasjoner i allmenn opplæring. Dette kan bidra til å imøtegå målsetninger i både det pedagogiske og psykoterapeutiske prosjektet i Norge. Potensielle aspekter av et slikt felles prosjekt blir diskutert.

For small creatures such as we the vastness is bearable only through love.

Carl Sagan

Anerkjennelser

For meg personlig, er ikke denne oppgaven «bare» en hovedoppgave i profesjonsstudiet i psykologi, som er viktig nok i seg selv; den markerer slutten på min ti år lange universitetsutdanning, og min tjueto år lange sammenhengende karriere som elev og student. Oppgaven springer ut av livslang interesse, fascinasjon og engasjement for læring, opplæring og utdanning; som, i tillegg til å ha ført meg til psykologien i utgangspunktet, i bunn og grunn er kjernen i mitt ønske om å utvikle meg til en ansvarlig verdensborger.

Jeg har vokst opp i en verden preget av både samhold og splittelse; av uendelige friheter og muligheter for noen, og like store begrensinger og urettferdigheter for andre. Jeg har vært en av de privilegerte. Bare i kraft av å vinne det metaforiske «guddommelige lotteri», og bli født inn i en tilfeldig nasjonalstat og familie som tillater meg å være relativt bekymringsfri fra krybbe til grav, har jeg nytt et fritt og rikt liv som burde vært alle forunt. For jeg har også blitt født i en tid som tillater meg å se de utrolige forskjellene som preger vår verden. Fra jeg var gammel nok til å finne den røde prikken på nesa mi, har jeg vært klar over at min levestandard er definert i relasjon til andres. Min levestandard er ikke bare høy, den er høyere enn de fleste andres, og det medfører, i hvert fall for meg, en uendelig stor ansvarsfølelse. Mine medborgere har sørget for at jeg har kunnet bruke livets første trimester på å lære, og mer enn noe annet så ønsker jeg å gi noe tilbake. Å gi alle muligheten til å få en sann start på livet. Muligheten til å kunne lære.

Denne oppgaven er mitt ydmyke forsøk på å bidra til nettopp det; men oppgaven hadde ikke blitt til, hadde det ikke vært for alle som gjorde det mulig for meg å komme hit. Alle fortjener å bli anerkjent. Dessverre har jeg både begrenset hukommelse og begrenset plass, og mitt beste forsøk på å omfavne alle, er å låne fritt fra Carl Sagan og John Muir og si «takktak, Universet». Allikevel er det noen som bør få en ekstra, personlig takk.

Takk, min kjære Sigrid, for at du er den du er, og for at du er der for meg. Du har vært med meg helt opp og helt ned og helt opp igjen gjennom disse to årene jeg har jobbet med oppgaven. Jeg hadde ikke vært den jeg er idag uten deg. Sammen har vi oppdaget at «kjærlighet» slutter med «ærlighet», og bevist at endringsfremmende relasjoner kan finnes. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deg. Vil du gifte deg med meg (igjen og igjen)?

Takk, Marit-Helen, min kjære, støttende mor. Er det én relasjon som har gitt meg liv,

så er det din. Du har sett meg, hørt meg, støttet meg og oppmuntret meg helt fra starten; og til tross for alle våre utfordringer, så har du alltid gitt meg en følelse av jeg grunnleggende er verdt, og kan få til, alt. Selvom jeg kanskje vil si at du ikke er helt kongruent hele tida (hvem er vel det), så tror jeg Carl Rogers ville gitt deg tommel opp. Du respekterer meg så mye at jeg tror du faktisk tror jeg skjønnte hva det stod i den tyske boka jeg gikk rundt og leste høyt fra før jeg begynte på skolen. Denne oppgaven er skrevet til deg.

Takk, gutta mine, Bendik, Gorm, Sigurd, Stian og Roy (i alfabetisk rekkefølge). Gode vennskap er selve livet, og med dere får jeg oppleve alle Hatcher & Barends ulike relasjonelle bånd, og flere til. Takk, Eivind, for at du er en uuttømmelig brønn av fantasmagoriske konfabulasjoner og tar tak i alle tankene jeg deler med deg som om de er det viktigste i verden. Takk, Bie, for at du har vist en oppriktig interesse for oppgaven min, lyttet til mine forsøk på å fremstille den i sin helhet, og gitt meg følelsen av at det er spennende og viktig. Takk også til alle andre venner, bekjente og medstudenter som har spurt meg hva jeg skriver om, (og dermed) utfordret meg til å sette ord på det, og lyttet til endeløse og utflytende forsøk på å gjøre nettopp det. Denne oppgaven er skrevet til dere.

Takk, Tobias Lindstad, min forhenværende veileder i hovedpraksis, og tilstedeværende kompis og ledsager på livets stiløse vandring. Sammen med deg fikk jeg endelig tatt tak i psykologifaget sånn som jeg hadde behov for, og frigitt den energien som ligger i en åpen utforskelse. La oss dra på mange flere oppdagelsesreiser sammen, og kanskje skrive bok om fremtidens skole? Denne oppgaven er skrevet også til deg.

Takk, Guro og Hanne, mine to fantastiske veiledere, som gikk inn i det som var min esoteriske skog av idéer, og sakte men sikkert fulgte med meg til en, endelig, exoterisk tekst. Takk, Guro, for at du var med hele veien, og mest av alt for at du fikk meg til å utsette innlevering. Lite visste vi at det skulle føre til at jeg begynte på kunsthøgskole og gjenoppdaget vitaliteten. Takk, Hanne, for at du åpnet dørene til fellesfaktorfeltet for meg. Ikke bare ble det en viktig byggesten i hovedoppgaven, det har gitt med uvurderlig kunnskap for livet og for mitt fremtidige virke som psykolog. Jeg tror ikke det har vært bare lett å være veileder for meg, men jeg er veldig takknemlig for at vi fikk en så fin avslutning. På noen viktige måter er denne oppgaven skrevet mest til dere.

Takk, Rolv Mikkel Blakar og Hilde Nafstad, for at dere skjønnte at jeg slet med det epistemologiske grunnlaget for psykologiutdanningen min, og var modige nok til å ta tak i

meg og si at jeg ikke måtte slutte, og at psykologien hadde bruk for meg. Det var veldig viktig for meg, og jeg kommer aldri til å glemme det. Denne oppgaven er skrevet til dere.

Retorisk takk også til Alfie Kohn og Gopalkrishna Krishnamurty for at dere fikk meg på tanken om å skrive en hovedoppgave om pedagogikk; til alle de metaforiske kjempene hvis skuldre jeg får stå på, Jiddu Krishnamurti, Jean Piaget, Carl R. Rogers og Edward S. Bordin for å nevne noen; og til de vel så metaforiske bergene av ukjente dverger som igjen har båret dere frem. Denne oppgaven er også skrevet til alle dere.

Takk til Anne-Marie Mulligan, bibliotekaren på Sherril Library i Cambridge. Tenk at du uoppfordret gikk og rotet frem en gammel støvete bok om Piaget fra arkivet, tok kopi og sendte på mail til meg så jeg kunne sitere den i oppgaven. Likeledes takk til Jeff Hume-Pratuch, Editorial Supervisor i APA Journals, for alle de hjelpsomme mailene du har tatt deg tid til å skrive til meg. Tenk at du uten unntak har svart meg innen tjue minutter, fra andre siden av verden, med både helhjertet innsats og et skarpt glimt i e-post-øyet. Dere gjenoppretter min tro på menneskeheten, som det heter seg.

Helt til sist vil jeg takke The Document Foundation for LibreOffice, og Mendeley Ltd. for referanseprogrammet deres. Det er viktig for meg å bruke og støtte open-source-programvare, spesielt i vitenskapelige sammenhenger, fordi jeg tror på at kunnskap tilhører alle. Med LibreOffice og Mendeley har jeg hatt muligheten til å skrive oppgaven på det jeg ser på som en etisk forsvarlig måte, uten å ofre noen av tilgjengelighetsverktøyene som tilbys av tilsvarende, lisensiert programvare. Dessverre er dette med ett unntak, ettersom Mendeley kun tilbyr engelsk formattering. Litteraturlisten i denne oppgaven følger den nyeste APA-stilen, men er derfor formattert på engelsk. Jeg valgte å bevare dette på bakgrunn av at engelsk litteratur er en etablert del av det psykologfaglige miljøet i Norge. Dermed kan jeg stolt erklære at denne oppgaven er skrevet utelukkende med open-source-programvare, og således kredittere både The Document Foundation og Mendeley Ltd. for den humane måten de utvikler vitenskapsteknologi på.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	s. i
Anerkjennelser.....	s. v
Innholdsfortegnelse.....	s. xi
Prolog.....	s. 1
Del 1 – Idégrunnlag og teoretiske broer.....	s. 5
Hva er samfunnspsykologi?.....	s. 5
Hvordan ligger samfunnspsykologi til grunn for denne oppgaven?.....	s. 7
Teoretiske broer: En forberedelse til anvendt samfunnspsykologi.....	s. 9
Del 2 – Felles mål.....	s. 15
To typer samfunnsprosjekter.....	s. 15
Hva er et pedagogisk prosjekt?.....	s. 15
Hva er et psykoterapeutisk prosjekt?.....	s. 16
Samfunnsprosjektene i Norge.....	s. 16
Det pedagogiske prosjektet «Grunnopplæring».....	s. 17
Det psykoterapeutiske prosjektet «Psykisk helse».....	s. 20
Felles mål.....	s. 23
Del 3 - Felles faktorer.....	s. 25
Fellesfaktorer og felles faktorer.....	s. 25
Hva er psykoterapi?.....	s. 26
Psykoterapi virker, men hvordan?.....	s. 33
Hva er fellesfaktorer (og hvilken rolle spiller de i psykoterapi)?.....	s. 35
En psykoterapeutisk relasjon.....	s. 38
Personsentrerte, fasiliterende betingelser.....	s. 40
Empati.....	s. 40
Terapeuten.....	s. 41
Formidlingen.....	s. 41
Klienten.....	s. 42
Sammenfatning av empati.....	s. 42
Positiv aktelse.....	s. 44
Kongruens/Genuinitet.....	s. 46
Et fasiliterende samspill.....	s. 49
Allianse.....	s. 51
Alliansekonseptet i psykoterapi.....	s. 52
Målkonsensus.....	s. 54
Samarbeid.....	s. 54
Typer relasjonelle bånd.....	s. 54
Brudd i alliansen.....	s. 55
Terapeutens bidrag.....	s. 56
Klientens opplevelse.....	s. 57
Allianse i pedagogisk praksis.....	s. 57
Arbeidsalliansen og relasjoner som fasiliterer endring og læring.....	s. 61
Fra felles faktorer til felles prosjekt.....	s. 61
Felles prosjekt.....	s. 62
Sammenfatning.....	s. 62

Felles prosjekt.....	s. 63
Begrensinger.....	s. 65
Et større, samfunnspsykologisk blikk.....	s. 67
Litteraturliste.....	s. 69

Prolog

Dette er en teoretisk oppgave i anvendt samfunnspsykologi, og den omhandler psykoterapeutiske relasjonsfaktorer og deres potensielle relevans for pedagogisk praksis. Oppgaven springer ut av en antagelse om at psykoterapi og pedagogisk praksis kan ha felles målsetninger og felles faktorer, og således at kunnskap om effekten av psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis. Denne antagelsen har blitt fremsatt av flere forfattere i psykologien og pedagogikken; og går i hovedsak ut på at i kjernen av både psykoterapi og pedagogisk praksis ligger den menneskelige endringsprosessen, og mellommenneskelige relasjoner som skal fremme endring og læring (Meyers, 2008; Robertson, 2000; C. R. Rogers & Freiberg, 1994; D. T. Rogers, 2009; Toste, 2012). Hovedformålet med denne oppgaven er å gjøre det teoretiske forarbeidet for en eventuell anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer innenfor den allmenne opplæringen i Norge. Dette kan sees på som et samfunnspsykologisk prosjekt, og det tas derfor utgangspunkt i samfunnspsykologisk teori.

I følge Schjødt & Skutle (2013) handler samfunnspsykologi om «samfunnets innvirkning på vår psyke, vår helse og vårt velvære, og på hvilken måte vi kan påvirke og legge til rette for et best mulig liv, både for enkeltindividet og for lokalsamfunnene» (s. 413). I samfunnspsykologien sies det å være «samrøre og spenning mellom det anvendte eller kliniske på den eine og akademia på den andre sida» (Blakar, Nafstad, & Aarø, 2013, s. 411), og lokale forhold styrer hvilke konkrete samfunnspsykologiske praksiser som til enhver tid utformes (Nafstad & Blakar, 2013; Reich, Riemer, Prilleltensky, & Montero, 2007). Begrepet «community psychology» blir ofte brukt for å henseile på en lokalt forankret, anvendt og tiltaksorientert del av samfunnspsykologien (Nafstad & Blakar, 2013; B. Schjødt & Skutle, 2013).

Denne oppgaven hører således hjemme i den lokalt forankrede, anvendte samfunnspsykologien. Formen på oppgaven kan beskrives som «en teoretisk oppgave i anvendt samfunnspsykologi»; og innholdet i oppgaven kan beskrives som «et teoretisk fundament for samfunnspsykologisk anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer i pedagogisk praksis». Oppgaven er bygget opp rundt tre hovedproblemstillinger, som tilsammen kan sies å utgjøre det teoretiske forarbeidet til anvendt samfunnspsykologi: 1) Hva er grunnlaget for å anta at psykologi og psykoterapi kan være relevant for pedagogisk

praksis?; 2) Finnes det grunnlag i den aktuelle samfunnsstrukturen for å knytte kunnskap om psykoterapi til pedagogisk praksis?; og 3) Hva slags kunnskap foreligger det i psykoterapifeltet om endringsfremmende relasjoner, og hvordan kan dette relateres til pedagogisk praksis? Problemstillingene blir besvart i oppgavens tre hoveddeler.

I «Del 1 – Idégrunnlag og teoretiske broer» vil det først bli redegjort for samfunnspsykologi og hvordan samfunnspsykologien ligger til grunn for denne oppgaven. Deretter presenteres det argumentasjon for at psykologi og psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis. Det tas utgangspunkt i beretninger om Jean Piaget (Bringuier, 1980; Munari, 1994) for å rette oppgavens samfunnspsykologiske søkelys mot utdanningen og for å bygge en generell bro mellom psykologi og pedagogikk. Den generelle broen handler om at psykologifaget er relevant for pedagogikk fordi de begge har mennesket i fokus. Deretter tas det utgangspunkt i Carl R. Rogers & H. Jerome Freiberg (1994), Edward S. Bordin (1979), Douglas L. Robertson (2000), og D. T. Rogers (2009) for å bygge en spesifikk bro mellom psykoterapi og pedagogisk praksis. Den spesifikke broen handler om at psykoterapi er relevant for pedagogisk praksis fordi de begge består av relasjoner som skal fremme endring og læring. Dette utgjør besvarelsen på den første problemstillingen.

I «Del 2 – Felles mål» vil det bli redegjort for «Grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 1996), som kan sees på som det allmenne opplæringsprosjektet i Norge, og «Psykisk helse» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006), som kan sees på som det allmenne psykoterapeutiske prosjektet i Norge. En rekke forhold ved disse samfunnsprosjektene kan sies å åpne eller legge til rette for et felles prosjekt om anvendelse av kunnskap fra psykoterapifeltet innenfor den allmenne opplæringen. For det første, inneholder rammeverket for «Grunnopplæringen» målsetninger av psykologfaglig natur om at elever skal utvikle det som trengs for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og sosialt fellesskap (Opplæringslova, 1998, §1-1); oppleve et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, og gir en opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §§9a-1 og 9a-3); samt at personale skal besitte den relevante kompetansen for dette (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14; Opplæringslova, 1998, §§10-1 og 10-8). Relatert til dette, inneholder rammeverket for «Psykisk helse» målsetninger om å fremme evnen til å mestre eget liv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006); at den enkelte får muligheten til å ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre (Helse- og

omsorgstjenesteloven, 2011, §1-1); samt å fremme helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold (Folkehelseloven, 2011, §1), fremme sosial trygghet (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §1-1) og tilby sosial og psykososial habilitering og rehabilitering (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-2). For det andre åpner rammeverket for «Psykisk helse» for psykologfaglig arbeid i skolevesenet både direkte, i helsefremmende og forebyggende tjenester som skolehelsetjeneste (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-2), og indirekte, i arbeid med opplysning, råd og veiledning (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-3). For det tredje, er relasjonsarbeid i pedagogisk praksis anerkjent av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b), Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, 2013) og Sosial- og helsedirektoratet (Sosial- og helsedirektoratet, 2007); og opplæringsprogrammene i «Psykisk helse i skolen» (Psykisk helse i skolen, n.d.-a) er eksempler på eksisterende samarbeidsprosjekter mellom skole- og helsevesen, om blant annet relasjonsarbeid i skolene. Samlet sett indikerer dette at forhold i det norske samfunnet åpner eller legger til rette for å anvende kunnskap fra psykoterapifeltet innenfor pedagogisk praksis, for eksempel kunnskapen om endringsfremmende relasjoner som gjennomgås i denne oppgaven. Dette utgjør besvarelsen på den andre problemstillingen.

I «Del 3 – Felles faktorer» vil det først bli redegjort for definisjoner av psykoterapi, og forskning på hvordan psykoterapi virker. Denne redegjørelsen viser at relasjonen mellom terapeut og klient blir fremhevet i definisjoner av psykoterapi (American Psychological Association, 2012; Eysenck, 1966; Frank & Frank, 1991; Wampold, 2010a), og at relasjonsfaktorer trer frem i forskning på hvordan psykoterapi virker (Ackerman et al., 2001; Elkins, 2012; Grenavage & Norcross, 1990; Lambert & Barley, 2001; Norcross & Wampold, 2011; Norcross, 2010; Wampold, 2010b). Relasjonen mellom lærer og elev er også funnet å spille en betydningsfull rolle i pedagogisk praksis, blant annet for elevenes innlæring både i skolefag, og på områder som selvtillit, autonomi og motivasjon (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Dette underbygger besvarelsen på den første problemstillingen, om at endringsfremmende relasjoner er et sentralt element av psykoterapi. Deretter beskrives de relasjonelle fellesfaktorene for psykoterapeutisk utfall. Her er fokus på de personsentrerte, fasiliterende betingelsene (Norcross, 2010; C. R. Rogers, 1957); empati (Elliot, Bohart, Watson, & Greenberg, 2011; Greenberg, Watson, Elliot, & Bohart, 2001), positiv aktelse (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001), og

kongruens/genuinitet (Klein, Michels, Kolden, & Chisolm-Stockard, 2001; Kolden, Klein, Wang, & Austin, 2011); og arbeidsalliansen (Bordin, 1979; Del Re, Flückiger, Horvath, Symonds, & Wampold, 2012; Hatcher & Barends, 2006; Horvath, Del Re, Flückiger, & Symonds, 2011; Norcross, 2010)¹; samt hvordan disse relasjonsfaktorene kan relateres til pedagogisk praksis (Meyers, 2008; Nordenbo et al., 2008; Robertson, 2000; C. R. Rogers & Freiberg, 1994; D. T. Rogers, 2009, 2012; Toste, 2012). Teori og forskning på disse relasjonelle fellesfaktorenes kan anvendes som kunnskapsgrunnlag for et felles prosjekt mellom skole- og helsevesen i Norge om utvikling av endringsfremmende relasjoner i pedagogisk praksis. Dette utgjør besvarelsen på den tredje problemstillingen.

I oppgavens siste del, «Felles prosjekt», blir først gangen i oppgaven oppsummert, med fokus på besvarelsen på de tre problemstillingene. Deretter presenteres argumentasjon for at psykoterapifeltet kan tilby et kunnskapsgrunnlag for forskning på relasjonsfaktorer i og utvikling av endringsfremmende relasjoner i pedagogisk praksis. Det konkluderes med at forholdene ligger til rette for et felles prosjekt mellom det pedagogiske prosjektet «Grunnoppplæring» og det psykoterapeutiske prosjektet «Psykisk helse» om å legge til rette for endringsfremmende relasjoner innenfor den allmenne opplæringen i Norge. Dette felles prosjektet kunne hatt idégrunnlag i samfunnspsykologi, og de teoretiske broene mellom psykologi, psykoterapi og pedagogikk som blir presentert i Del 1; vært rammet inn av og levert til samfunnet gjennom de relevante samfunnsstrukturene som blir presentert i Del 2, og vært basert på det psykologfaglige kunnskapsgrunnlaget som blir presentert i Del 3.

Avslutningsvis beskrives oppgavens avgrensning. Som nevnt utgjør oppgaven det teoretiske forarbeidet til et potensielt felles prosjekt. Det er to hovedbegrensinger knyttet til oppgavens omfang og konklusjoner. For det første er en konkret intervensjonsfase utenfor oppgavens omfang. Oppgaven indikerer kun at visse forhold, i det norske samfunnet og pedagog- og psykologfaglig teori og empiri, ligger til rette for en intervensjonsfase. For det andre, er det fortsatt behov for mer forskning på disse relasjonsfaktorenes relevans for, og rolle i, pedagogiske praksiser (Meyers, 2008; Robertson, 2000; D. T. Rogers, 2009, 2012). Psykoterapifeltet tilbyr et rammeverk for denne forskningen, og kan bidra til utvikling av forskning på relasjonsfaktorer i pedagogisk praksis som kan ligge til grunn for en eventuell utarbeidelse av konkrete tiltak.

¹ Det er flere referanser for disse konseptene i de respektive delene; for oversikt nevnes de viktigste her.

Del 1 – Idégrunnlag og teoretiske broer

Hva er samfunnspsykologi?

Samfunnspsykologi er et fagfelt med voksende interesse verden over (se f.eks. Perkins, 2009; og Reich et al., 2007); ikke minst i Norge, noe som gjenspeiles i Tidsskrift for Norsk Psykologforenings temanummer om samfunnspsykologi fra mai 2013 (Blakar et al., 2013). Idéhistorisk, kan tanker om sammenhengen mellom samfunnsmessig og politisk bevissthet og sosial og psykologisk velvære spores helt tilbake til filosofer som Aristoteles og Platon (Reich et al., 2007). Den moderne samfunnspsykologien har nær sammenheng med utvikling av sosialpsykologi på midten av 1900-tallet, med et viktig utgangspunkt i USA (Blakar et al., 2013; Perkins, 2009; Reich et al., 2007; B. R. H. Schjødt, 2013). I følge redaktørene av temanummeret (Blakar et al., 2013), var det dels en reaksjon på den sterkt individorienterte psykologien, dels et forsøk på å utnytte psykologien mer effektivt i et land som ikke har de sosiale sikkerhetsnettene vi finner i for eksempel europeiske velferdssamfunn. I kjølevannet av andre verdenskrig, fortsetter Blakar et al., var målet om å skape bedre samfunn og unngå nye kriger sentralt for den europeiske sosialpsykologien, som derfor ble åpen for samfunnet og makronivået.

Disse historiske forutsetningene lå til grunn for utviklingen av ulike samfunnspsykologiske tilnærminger. «Societal psychology» henspeiler på grunnlagsforskning om samfunnet (Blakar et al., 2013), og «critical psychology» representerer et psykologisk fundert kritisk blikk på samfunnet og samfunnsforhold som bidrar til uhelse og urettferdighet (B. Schjødt & Skutle, 2013). «Community psychology» kan sies å representere den mer anvendte og tiltaksorienterte delen av samfunnspsykologien (Nafstad & Blakar, 2013), med et fokus på lokalsamfunnet og konkrete helsefremmende tiltak. Grensene mellom grunnlagsforskning og anvendt forskning er allikevel flytende (Nafstad & Blakar, 2013, s. 419), og begrepet «community psychology» har internasjonalt blitt brukt som et samlebegrep på ulike typer samfunnspsykologi (se f.eks. Reich et al., 2007; og B. Schjødt & Skutle, 2013).

I følge B. Schjødt og Skutle (2013) har «community psychology» hatt to litt ulike roller. Den første rollen kan eksemplifiseres med utviklingen av kommunepsykologer i Norge, som var basert på et «behov for lokalt forankrede psykologtjenester med en mer allmennpsykologisk profil». Gjennom for eksempel forebyggings-, plan- og systemarbeid,

samt klinisk, kriserettet arbeid, skulle kommunepsykologstillinger bidra til å håndtere et bredere spekter av psykologiske problemer og målgrupper enn den spesialiserte helsetjenesten. Internasjonalt har en mer akademisk forankret community-psykologi vokst frem som utviklingsprosjekter, forskningsprosjekter og lokalmiljøtiltak med utspring fra universitetsmiljøene.

Som nevnt innledningsvis, handler samfunnspsykologi «om samfunnets innvirkning på vår psyke, vår helse og vårt velvære, og på hvilken måte vi kan påvirke og legge til rette for et best mulig liv, både for enkeltindividet og for lokalsamfunnet»(B. Schjødt & Skutle, 2013, s. 413); en beskrivelse som inkluderer både kritiske og anvendte aspekter av samfunnspsykologien (se også Nafstad & Blakar, 2013; og Reich et al., 2007). Videre, omhandler den utvikling av psykologisk kompetanse; med fokus på å fremme helse og utvikling, fremfor å hindre eller behandle vekk det uønskede (s. 413).

Når lokalsamfunnet møter problemer, løses ikke problemet ved å gripe fatt i enkeltmennesket. Man kan ikke «behandle» seg ut av et samfunnsproblem.

Lokalsamfunnet må styrkes og utfordres på en positiv måte, gjennom engasjement og mobilisering. Det er en samfunnspsykologisk utfordring å skape forståelse for dette.

(B. Schjødt & Skutle, 2013, s. 413)

I tråd med dette, beskriver Nafstad og Blakar (2013) samfunnspsykologi som den psykologiske disiplinen som tar et «eksplisitt etisk ansvar for å arbeide aktivt på system- og makronivå» (s. 421).

Til grunn for samfunnspsykologien, ligger en forståelsen av individ og samfunn som gjensidig avhengig av hverandre; men samfunn er forskjellige, og som sagt vil lokale forhold styre utformingen av konkrete samfunnspsykologiske praksiser (Nafstad & Blakar, 2013). Dette gjenspeiles i «International Community Psychology» (Reich et al., 2007), en samling av internasjonal samfunnspsykologi, hvor samtlige rapporter inneholder en beskrivelse av det sosiale og politiske klimaet i de respektive landene; enten det var modent for samfunnspsykologiske tilnærminger eller ikke. I Norge utgjør «community psychology» ofte integrerte deler av eller supplement til velferdsstatens ulike tiltak, sammenlignet med for eksempel den kritiske frigjøringspsykologien i Latin-Amerika (Nafstad & Blakar, 2013).

Norske samfunnspsykologer har flere forskjellige roller, gjerne integrert i andre og tradisjonelle psykologstillinger, men med et felles fokus på helse og faktorer som påvirker helse, både på individ- og gruppenivå. I slike stillinger, skal psykologene blant annet kunne bidra med råd og veiledning til ulike grupper. Dette krever et solid grunnlag i både generell psykologisk kunnskap, og den spesielle kunnskapen som er relevant for det konkrete praksisområdet (B. Schjødt & Skutle, 2013). Systemkritiske og politiserende initiativ har angivelig vært sjeldne i Norge (B. Schjødt & Skutle, 2013), men tidsskriftet «Psychology & Society» har nylig dedikert en utgave til det som beskrives som norsk «societal psychology» (Phelps, 2013), og blant annet Ole Jacob Madsens arbeider representerer et eksempel på et kritisk psykologisk tillegg til norsk samfunnspsykologi (se f.eks. Bjørkelo & Madsen, 2013; og Madsen, 2010, 2013). I Norge har altså samfunnspsykologien etterhvert fått fotfeste både som akademisk disiplin, og som klinisk spesialisering (Phelps, 2013; B. R. H. Schjødt, 2013; B. Schjødt & Skutle, 2013).

Hvordan ligger samfunnspsykologi til grunn for denne oppgaven?

På et generelt nivå, handler denne oppgaven om å anvende psykologisk kunnskap innenfor et område av samfunnet. Det er grunnen til at det blir tatt utgangspunkt i samfunnspsykologisk teori. For å spesifisere oppgavens fokus, kan vi stille to spørsmål. Det første spørsmålet er: Hvilket område av samfunnet handler oppgaven om? Oppgaven handler om «Grunnopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 1996, 2010), den allmenne opplæringen i Norge, en form for pedagogisk praksis som tar sikte på å tilby en generell opplæring til alle barn og unge i samfunnet. Det andre spørsmålet er: Hvilket område av psykologifaget skal anvendes? Oppgaven skal ta for seg kunnskap om psykoterapi, mer spesifikt kunnskap om relasjonens betydning i psykoterapi, og hvordan psykoterapeutiske relasjonsfaktorer kan være relevante for allmenn opplæring.

Således hører denne oppgaven først og fremst hjemme i den anvendte og lokalt forankrede samfunnspsykologien. For enkelthets skyld, brukes derfor begrepet «anvendt samfunnspsykologi» om oppgaven, og er ment å peke på et samspill mellom oppgavens ulike samfunnspsykologiske idégrunnlag. De ulike elementene av oppgaven er hentet fra de ovenstående beskrivelsene av samfunnspsykologi. For det første anerkjennes det at «lokale forhold styrer hvilke konkrete samfunnspsykologiske praksiser som til en hver tid utformes»

(Nafstad & Blakar, 2013), og oppgaven inkluderer en beskrivelse av forhold ved det sosiale og politiske landskapet i Norge som åpner for anvendelse av psykoterapeutisk kunnskap i skolevesenet. Her fokuseres det på overlappende målsetninger i skole- og helsevesen. For det andre anerkjennes samfunnspsykologens behov for et bredt psykologisk kunnskapsgrunnlag (B. Schjødt & Skutle, 2013), og oppgaven inkluderer en grundig redegjørelse av kunnskap om effekten av psykoterapi og relasjonelle fellesfaktors betydning for psykoterapeutisk utfall. Her er fokus på de personsentrerte, fasiliterende betingelsene empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet, og arbeidsalliansen, samt hvordan de kan relateres til pedagogisk praksis. For det tredje ligner oppgaven på typisk norsk «community psychology», som beskrevet av B. Schjødt & Skutle (B. Schjødt & Skutle, 2013), på to måter. Den omhandler en integrert del av eller supplement til eksisterende velferdstiltak, det vil si et felles prosjekt mellom skole- og helsevesen om anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer i allmenn opplæring; og den fremmer påstanden om at psykologer og psykologifaget kan anvendes i råd- og veiledningsøyemed i dette felles prosjektet. I tillegg ligner oppgaven på akademisk forankret «community-psychology», slik som beskrevet av B. Schjødt & Skutle (2013), i at den som hovedoppgave i psykologi per definisjon springer ut av universitetsmiljøet.

Som nevnt, beskrives samfunnspsykologi som en psykologisk disiplin som tar eksplisitt etisk ansvar for å arbeide aktivt på system- og makronivå (Nafstad & Blakar, 2013). Relatert til dette baserer denne oppgaven seg på en antagelse om at en anvendelse av psykologi i samfunnet kan være tjent med et grundig teoretisk forarbeid, knyttet til undersøkelse av relevante, eksisterende samfunnsforhold og det faglige grunnlag for anvendelsen. Antagelsen går ut på at dersom psykologifaget skal anvendes i samfunnet, er det ikke nødvendigvis tilstrekkelig å komme med konklusjoner, råd og intervensjoner. Først kan det være hensiktsmessig å redegjøre for et samfunnsmessig og vitenskapelig grunnlag for anvendelse. Således har man et solid grunnlag for å utvikle og tilby samfunnsintervensjoner som både er psykologfaglig informert og forankret i eksisterende samfunnsstrukturer. Ved å ta høyde for eksisterende samfunnsstrukturer, kan samfunnspsykologen utvise en grunnleggende respekt for de andre aktørene i samfunnet. Samfunnspsykologen som har en forståelse av det aktuelle samfunnet kan både «invitere» seg selv inn i et passende samfunnsområde, og «invitere» andre relevante samfunnsaktører til samarbeid. Ved å være transparent med sitt idé- og kunnskapsgrunnlag, utviser samfunnspsykologen epistemologisk ydmykhet i forhold til

sine antagelser og anbefalinger. Samfunnspsykologen som er åpen med sitt vitenskapelige grunnlag, gjør det enkelt for andre aktører å komme med innspill og kritikk.

Teoretiske broer: En forberedelse til anvendt samfunnspsykologi

Problemstilling 1: Hva er grunnlaget for å anta at psykologi og psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis?

Formålet med oppgavens første problemstilling er å legge et grunnlag for å anta at kunnskap om psykoterapi kan være relevant for pedagogikk, og altså bygge teoretiske broer mellom de to fagfeltene. Dette anses som en forberedelse til den samfunnspsykologiske anvendelse som er temaet for oppgaven. For å besvare problemstilling 1, skal vi først vende oss til biologen, epistemologen, psykologen og pedagogen Jean Piaget (Munari, 1994). Det er velkjent at Piaget har hatt stor innflytelse på vår forståelse av læring, og mang en forfatter har vektlagt de pedagogiske implikasjonene av hans omfattende forskning på mennesket og dets utvikling (Munari, 1994). Derimot er det ikke nødvendigvis like kjent at han ledet UNESCOs «International Bureau of Education» i nesten 40 år. I denne stillingen stod Piaget frem ikke bare som vitenskapsperson, men som en pedagogikkens politiker og som verdensborger; og i sine årlige taler til foreningsrådet og dets internasjonale konferanser, bidro han til å sette utdanningen høyt på den internasjonale, samfunnsmessige dagsordenen. Bare utdanningen, sa Piaget, kan redde samfunnene våre fra kollaps (som sitert i Munari, 1994, s. 3).

I følge Munari (1994), hadde Piagets engasjement for utdanningspolitikk en sammenheng med det verdenssamfunnet han så rundt seg. I løpet av 1900-tallet eskalerte politiske og ideologiske konflikter til en størrelsesorden uten sammenligning i historien (Levy & Sidel, 2007, s. 25-27); og i sin levetid kunne Piaget bevitne begge verdenskrigene, samt opptakten til den moderne globaliseringen. Hvis vi skal bruke Piaget allegorisk i denne oppgaven, kunne vi sagt at han utfordret utdanningssystemene våre til å ta ansvar for samfunnsutviklingen. Dette kunne vært beskrevet som et samfunnspsykologisk engasjement, i tråd med Nafstad & Blakars (2013) beskrivelse av samfunnspsykologien som å ta «eksplisitt etisk ansvar for å arbeide på system- og makronivå» (s. 421).

Før vi går videre til å belyse hvorvidt psykologien kan være relevant for utdanningen, så er det derfor interessant med en kort betraktning av dagens verdenssamfunn. Piaget

impliserte at samfunnene våre hadde behov for å reddes; men parallelt med, og kanskje på grunn av, verdenskrigene, spiret også internasjonale forsøk på samarbeid og stabilisering. I kontekst av denne oppgaven, 68 år etter opprettelsen av De forente nasjoner (*Charter of the United Nations*, 1945), kan vi da spørre: Hva med idag? Hvor relevant er det å «redde samfunnene våre fra kollaps» (Munari, 1994, s. 3)? Derom strides de lærde, og det foreligger data og argumentasjon både for at vi er tryggere enn noensinne, og at lidelse fortsatt er et mangefasettert, verdensomspennende problem (se f.eks. Black, Morris, & Bryce, 2003; Human Rights Watch, 2013; Levy & Sidel, 2007; Pinker, 2011; You, New, & Wardlaw, 2012). I tråd med dette, advarer også Steven Pinker (2011) i forordet til "The Better Angels of Our Nature". Den utvilsomt positive utviklingen han sporer i menneskenes historie har ikke redusert volden til null, og det er ikke garantert at den vil vedvare. Vi har fått det bedre, men det betyr ikke at arbeid for trygghet, fred og velvære har blitt overflødig. Det er en mulighet for at Piagets utfordring stadig er aktuell. Det er klart at dette ikke er en oppgave om hvorvidt samfunnene våre holder på å kollapse, og om utdanningen er eneansvarlig for å redde dem; men hvis vi skal følge Piagets oppfordring, kan det være at å bidra til utvikling av endringsfremmende relasjoner i allmenn opplæring også indirekte kan bidra til en positiv samfunnsutvikling. Slik som vi skal se i Del 2 – Felles mål, er dette i tråd med offentlige målsetninger i Norge idag om å fremme livsmestring og et miljø som fremmer helse, trygghet og trivsel (Folkehelseloven, 2011; Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011; Opplæringslova, 1998).

Således har vi rettet det samfunnspsykologiske søkelyset mot utdanningen, men for å legge til rette for anvendt samfunnspsykologi, må det også være grunn til å anta at psykologifaget i det hele tatt er relevant for dette området av samfunnet. Piaget pekte oss i retning av utdanningen, og for å se hvordan han kan hjelpe oss med å koble den til psykologifaget, skal vi hente frem et av hans konkrete forslag til hva utdanningen burde gjøre:

The principle goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive and discoverers, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered. (Som sitert av Vito Perrone i

Jervis & Tobier, 1988)

Denne formaningen er svanger med store spørsmål. Spørsmål om "hvordan". Hvordan kan man lage menn og kvinner som kan gjøre nye ting, og ikke bare gjenta det andre generasjoner har gjort? Hvordan blir noen kreative og innovative? Hva er det som får et menneske til å dra på oppdagelsesferd? Hva gjør noen istand til å være kritisk og verifisere, istedenfor å akseptere alt de blir tilbudt? Det er spørsmål av *psykologfaglig* natur; og det var Piaget veldig klar over. Felles for alle tilnærminger til utdanning, sa Piaget, er nemlig *barnet*, eller i hvert fall noen generelle trekk ved barnets psykologi (som sitert i Munari, 1994, s. 5). Det er psykologiens oppgave å beskrive disse trekkene, slik at de kan bli tatt i bruk i utdanningen. Slik bygger Piaget en generell bro mellom psykologi og pedagogikk: Psykologi kan være relevant for pedagogikk, fordi de har barnet, mennesket, som felles element. En slik argumentasjon kan ligge til grunn for mange ulike psykologfaglige bidrag til utdanningen; for eksempel anvendelse av utviklings- og læringspsykologisk kunnskap. I denne oppgaven skal vi diskutere den potensielle relevansen av en av mange grener av psykologien: Psykoterapien. For å berette det, skal vi bygge en teoretisk bro til, spesifikt mellom psykoterapi og pedagogisk praksis.

Slik Piaget så det, er psykologien en vitenskap, mens utdanning er en *kunst*; en kunst som ikke desto mindre burde basere seg på nødvendig kunnskap om mennesket som skal utdannes. Han likestilte det med medisinen, som han også så som en kunstnerisk utøvelse, nødvendigvis basert på kunnskap om blant annet anatomi og patologi (Munari, 1994, s. 5). Dette gir gjenklang i nyere definisjoner av psykoterapi. *Psykoterapi*, i følge Den amerikanske psykologforeningen, er en informert og tilsiktet anvendelse av kliniske metoder og interpersonlig standpunkter utledet fra etablerte psykologiske prinsipper (American Psychological Association, 2012). Muligens er det da en likhet mellom pedagogikken og psykoterapien, basert som de begge burde være, på psykologisk grunnkunnskap. Det er klart at psykoterapi og pedagogisk praksis kan ha store forskjeller (Meyers, 2008); spørsmålet her er om de kan ha noen relevante likheter. «[P]sychotherapy is at root a human relationship . . . an irreducibly human encounter», sier Norcross og Wampold (Norcross & Wampold, 2011, s. 101), og noen av psykoterapiens mest prominente aktører har knyttet denne relasjonelle kvaliteten av psykoterapi til pedagogisk praksis.

I «Freedom to Learn», hevder C. R. Rogers & Freiberg (1994) at vi i dag lever i en verden som er i kontinuerlig endring, og at utdanningen bør reflektere dette ved å fasilitere endring og læring, istedenfor å overføre statiske fakta tilpasset en statisk verden.

We are faced with an entirely new situation in which the goal of education, if we are to survive, is the *facilitation of change and learning*. The only person who is educated is the person who has learned how to learn; the person who has learned how to adapt and change; the person who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on process rather than on static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world. (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 152)

Videre foreslår de at det vesentlige bidraget til læring i pedagogisk praksis kommer fra relasjonen mellom lærer og elev (C. R. Rogers & Freiberg, 1994):

We know . . . that the initiation of . . . learning rests not upon the teaching skills of the leader, not upon scholarly knowledge of the field, not upon curricular planning, not upon use of audiovisual aids, not upon the programmed learning used, not upon lectures and presentations, not upon an abundance of books, though each of these might at one time or another be utilized as an important resource. No, the facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities that exist in the personal relationship between the facilitator and the learner. (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 153)

C. R. Rogers & Freiberg hevder (1994) at dette først ble oppdaget i psykoterapifeltet, men også kan gjelde i klasserommet. C. R. Rogers er blant annet kjent for å beskrive hvordan personsentrerte, fasiliterende betingelser ved en psykoterapeutisk relasjon kan bidra til utfallet av psykoterapi (C. R. Rogers, 1957), og «Freedom to learn» er på mange måter en utforskelse av disse relasjonelle betingelsene i pedagogiske kontekster. De personsentrerte, fasiliterende

betingelsene har fått fornyet oppmerksomhet i de siste årene, ettersom psykoterapeutisk prosessforskning² har funnet empirisk evidens for at de, slik C. R. Rogers foreslo, har en signifikant sammenheng med utfall av psykoterapi (Ackerman et al., 2001; Elliot et al., 2011; Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001; Greenberg et al., 2001; Klein et al., 2001; Kolden et al., 2011; Norcross & Wampold, 2011; Norcross, 2010). Vi skal gå nærmere inn på disse relasjonelle betingelsene i Del 3 - Felles faktorer, hvor vi også skal redegjøre for et annet virkningsfullt, og relasjonelt, element av psykoterapi: Arbeidsalliansen (Ackerman et al., 2001; Horvath et al., 2011; Horvath, 2001; Norcross & Wampold, 2011; Norcross, 2010; Shirk, Karver, & Brown, 2011).

Konseptet om en arbeidsallianse mellom terapeut og klient har røtter i psykoanalysen (Horvath et al., 2011), men dens moderne operasjonalisering er i stor grad attribuert til Bordin (1979). Arbeidsalliansen er idag et av de psykoterapeutiske konseptene som er mest forsket på, og anses å ha et utvilsomt og signifikant bidrag til virkningen av psykoterapi (Horvath et al., 2011). I kontekst av denne delen om hvorfor psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis, er det derfor svært interessant å bemerke at Bordin selv vektla at arbeidsalliansen kan være viktig for andre typer mellommenneskelige relasjoner enn psykoterapi, for eksempel relasjonen mellom lærere og elever:

I propose that the working alliance between the person who seeks change and the one who offers to be a change agent is one of the keys, if not *the* key, to the change process. The working alliance can be defined and elaborated in terms which make it universally applicable. . . . [and] can occur in many places besides the locale of psychotherapy. . . . [It] would seem to be applicable in the relation between student and teacher. (Bordin, 1979, s. 252)

Nøkkelen, slik Bordin snakker om det, er at det handler om en «endringsprosess». Bordins antagelse er også videreført av aktører i pedagogikken. Ifølge Meyers (2008), tilbyr arbeidsalliansemodellen en anvendelig måte å organisere informasjon om endringsprosessene som finner sted interaksjoner mellom to individer, og kan anvendes på alle endringsprosesser

2 Forskning på hvordan psykoterapi virker, på *prosessene* i psykoterapi.

som involverer interaksjon og samarbeid, for eksempel innenfor en pedagogisk kontekst. «When teaching is construed as *facilitating learning* rather than *imparting knowledge*», sier Douglas L. Robertson (2000), «it becomes an *educational helping relationship*» (s. 111). I lys av dette, fortsetter Robertson, kan opplæring dele viktige karakteristikk med andre hjelpeyrker; for eksempel psykoterapi. Med andre ord, når mennesker går inn i en relasjon som handler om endring, så kan slike relasjonelle elementer som C. R. Rogers fasiliterende betingelser og Bordins arbeidsallianse være relevante. Vi kan omformulere dette som et svar på problemstilling 1: Psykoterapi er et område av psykologien som kan være relevant for utdanningen, ettersom både psykoterapi og pedagogisk praksis kan sies å bestå av «mellommenneskelige relasjoner som skal fasilitere endring og læring».

I denne delen har vi rettet det samfunnspsykologiske søkelyset mot utdanningen, og etablert argumentasjon for at psykologi generelt kan være relevant; og en argumentasjon for at psykoterapi spesielt kan være relevant. Psykologi kan generelt være relevant for utdanningen, fordi både pedagogikk og psykologi omhandler mennesket. Psykoterapi kan spesielt være relevant for utdanningen, fordi både pedagogisk praksis og psykoterapi består av mellommenneskelige relasjoner som skal fasilitere endring. Det tar oss videre til Del 2 – Felles mål, hvor den andre problemstillingen skal besvares med en redegjørelse av eksisterende samfunnsforhold i Norge som kan sies å legge til rette for en samfunnspsykologisk anvendelse av kunnskap om psykoterapeutiske relasjonsfaktorer innenfor pedagogisk praksis.

Del 2 – Felles mål

Problemstilling 2: Finnes det grunnlag i den aktuelle samfunnsstrukturen for å knytte kunnskap om psykoterapi til pedagogisk praksis?

To typer samfunnsprosjekter

I denne delen skal vi redegjøre for forhold i det norske samfunnet som legger til rette for å anvende psykoterapeutiske relasjonsfaktorer innenfor allmenn opplæring. For å gjøre det, skal vi ta utgangspunkt to typer samfunnsprosjekter: «Et pedagogisk prosjekt» og «et psykoterapeutisk prosjekt». Dette er arbeidskonsepter for denne oppgaven. En grundig analyse av konkrete samfunnsprosjekter og hvilken innflytelse de har på befolkningen kunne vært en omfattende oppgave i «societal psychology». I denne oppgaven gis det en kort oversikt over arbeidskonseptene for å ramme inn samfunnsforhold som er relevante for oppgaven, og for å forenkle språkbruken ved å sammenfatte brede områder av aktiviteter i enkle begreper.

Først skal vi kort diskutere hva det vil si at et samfunn har slike prosjekter. Deretter skal vi redegjøre for et pedagogisk og et psykoterapeutisk prosjekt i Norge, med fokus på elementer som er relevante for å koble psykoterapien til pedagogikken. Til sist skal vi se disse to prosjektene i sammenheng, og drøfte hvilke fellestrekk og overlapp mellom dem som kan ligge til grunn for et samarbeid om relasjoner i den allmenne opplæringen.

Hva er et pedagogisk prosjekt?

«Pedagogikk» stammer opprinnelig fra gresk, og betød noe i retning av å lede barn («pedagogue, n.», 2013). Ordet har etterhvert fått nye betydninger, spesielt innen vitenskapen, hvor det har kommet til å hense på blant annet læren om oppdragelse og undervisning («pedagogikk», 2010, «pedagogue, n.», 2013). Man kan si at et samfunn har et pedagogisk prosjekt, når det på en eller annen måte søker å lære opp sine medlemmer. Pedagogiske prosjekter kan være både spesifikke og generelle. Spesifikke pedagogiske prosjekter kunne for eksempel vært «å utdanne en tilstrekkelig stor gruppe ingeniører» for å tilfredsstille samfunnets behov. Et generelt pedagogisk prosjekt kunne vært «å videreføre til barna den kunnskapen som er nødvendig og tilstrekkelig for å leve et fullverdig liv i samfunnet». I

denne oppgaven skal vi fokusere på et slikt generelt pedagogisk prosjekt, et allment opplæringstilbud til alle barn og unge i samfunnet.

Hva er et psykoterapeutisk prosjekt?

Etymologisk kan man spore «psykoterapi» til de greske «psyke», pust, ånd eller sjel (“psycho-, comb. form,” 2013); og «terapiëia», lege eller behandle (“therapy, n.,” 2013). Ifølge Oxford English Dictionary, ble begrepet «psykoterapi» først brukt på midten av 1800-tallet, og har kommet til å bety en behandling av psykiske lidelser eller personlighet via psykologiske metoder (“psychotherapy, n.,” 2013). Forskjellen på at noe er «psykoterapi» og at noe er «psykoterapeutisk» er ganske viktig for denne oppgaven, og blir diskutert i Del 3 – Felles faktorer. Her er det tilstrekkelig å si at adjektiviseringen «psykoterapeutisk» både kan henseile på den spesielle aktiviteten psykoterapi; og generelt på at noe er legende, behandlende eller på annet vis positivt for psyken. Det er den siste generelle betydningen som ligger til grunn for arbeidskonseptet om et psykoterapeutisk prosjekt i denne oppgaven. Det er ikke et samfunnsprosjekt om å gi befolkningen tilbud om psykoterapi, men å gi befolkningen generelt psykoterapeutiske tilbud. Det finnes andre alternativer. I Norge, hvor «psykolog» er en beskyttet, klinisk profesjonstittel, kunne for eksempel «psykologisk prosjekt» hatt lignende konnotasjoner; men for det første skiller det ikke tydelig mellom teoretisk psykologi og anvendt psykologi, og for det andre impliserer det at det kun handler om psykologifaget. I denne oppgaven er «psykoterapeutisk prosjekt» brukt for å snakke om et prosjekt som handler om legende eller behandlende tiltak rettet mot befolkningens psyke eller sinn, enten med forebyggende, fremmende eller behandlende formål.

Samfunnsprosjektene i Norge

Den norske regjeringen definerer det overordnede rammeverket for samfunnsprosjektene vi skal se på i denne oppgaven. Regjeringen har inndelt sine oppgaver i ulike temaer og ansvarsområder, med de tilhørende underavdelingene «departementene». De to samfunnsprosjektene vi skal ta for oss, tilhører hvert sitt departement, henholdsvis Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 1996) for det pedagogiske prosjektet og Helse- og omsorgsdepartementet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006) for det psykoterapeutiske prosjektet. Prosjektene har grunnlag i lovverk og offentlige retningslinjer,

som begge er kilder for vår utforsking av samfunnsforhold som legger til rette for en kobling mellom psykoterapien og pedagogikken. Det er klart at det hadde vært mulig å undersøke relevante forhold på mange nivåer av disse samfunnsprosjektene, og en fullstendig analyse av samfunnsforhold som legger til rette, eller er til hinder, for et samarbeid mellom psykoterapien og pedagogikken kunne gått langt utover omfanget av denne oppgaven. Det er derfor valgt å fokusere på forhold som ligger på et overordnet offentlig rammeverks- eller «intensjonsnivå» av samfunnsprosjektene.

Det pedagogiske prosjektet «Grunnoppplæring»

Kanskje det største pedagogiske prosjektet i Norge idag er det som idag kalles «Grunnoppplæring» (Kunnskapsdepartementet, 1996), og tilhører primært Kunnskapsdepartementet. Grunnoppplæringen er en form for allmenn opplæring som alle barn i Norge har både rett og plikt til å gjennomføre (Opplæringslova, 1998, §§2-1 og 3-1). I følge Kunnskapsdepartementet, består grunnoppplæringen av grunnskole og videregående opplæring, og baserer seg på en stor og sammensatt base av lov- og regelverk (Kunnskapsdepartementet, 2010). En grundig gjennomgang av rammeverket for grunnoppplæringen i Norge er utenfor omfanget av denne oppgaven, men vi har bruk for en enkel skisse. «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)» er en slags første byggesten (Opplæringslova, 1998). Den beskriver alt fra formålet med opplæringa (§1-1); gjennom ansvar og organisering for virkeområder som grunnskolen og videregående opplæring (§§1-2, 2 til 4 A, 8, 9 og 11 til 14); til skolemiljø (§9a) og personalkrav (§10). Opplæringsloven legger også gjennomgående føringer for hvordan andre elementer, som forskrifter, skal bygge videre på dette (se f.eks. §§1-2, 1-4, 1-5, 2-1 til 2-3 og 3-1).

Vi skal først fokusere på «Opplæringslova», og deretter løfte frem noen relevante formuleringer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. To temaer i grunnoppplæringen er av særskilt interesse for denne oppgaven; (a) eventuelle psykologiske målsetninger for opplæringen, og (b) formuleringer som kan sies å etterspørre psykologfaglig kompetanse. Denne oppgaven omhandler hvorvidt psykoterapifeltet har noen potensielle bidrag til allmenn opplæring, og i den sammenheng er interessant å se hvorvidt dette pedagogiske prosjektet etterlyser, om enn indirekte, et slikt bidrag.

Opplæringslova §1-1 tar for seg formålet med grunnoppplæringen, og er en generell

beskrivelse av de grunnleggende aspektene ved dette pedagogiske prosjektet. Opplæringslova § 1-1 femte ledd første punktum er spesielt ansporende for denne oppgaven: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Dette er en av hovedmålsetningene med grunnopplæringen, og kan knyttes til formuleringer av målsetninger med psykoterapi. For eksempel skal Freud ha sagt at kapasiteten til å elske og arbeide er indikatorer på mental helse og, derfor, fremragende mål for behandling (Erikson, 1963, i Boswell et al., 2010). I følge Den amerikanske psykologforeningen (APA) inkluderer målsetninger for psykoterapi blant annet å «fremme livskvalitet», «fremme adaptiv fungering i arbeid/skole og relasjoner» og «øke sjansen til å gjøre sunne livsvalg» (American Psychological Association, 2012). Dette er svært nærliggende opplæringslovas fokus på livsmestring og deltakelse i arbeid og sosialt fellesskap.

To andre paragrafer i opplæringsloven med tydelig psykologisk innhold, er §§9a-1 og 9a-3, som sier at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring; der eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Lovverket spesifiserer også at personalet skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse, etter retningslinjer satt av departementet, og at skoleeieren har ansvar for å tilrettelegge for videreutvikling av denne kompetansen (se §14 i Forskrift til opplæringslova, 2006; samt §§10-1 og 10-8 i Opplæringslova, 1998). Relevante psykologfaglige bidrag til det pedagogiske arbeidet, kan inngå i et slikt krav til opplæring av lærere og annet skolepersonale.

Vi kan sammenfatte de psykologfaglige bestillingene opplæringslova impliserer. (a) Hvordan kan man legge til rette for at elever lærer de kunnskaper, evner og holdninger som er nødvendige for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet? (b) Hvilke psykososiale betingelser fremmer helse, trivsel og læring; og gir elever opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet? (c) Hva slags kompetanse krever dette av personalet i Grunnopplæringens institusjoner? Det er klart at disse bestillingene kan imøtegås på forskjellige måter, og kan hente kompetanse fra ulike fagfelt og ulike områder av psykologien. For eksempel er det mange kunnskaper og evner som kan være nødvendige for barn og unge i et moderne samfunn. I denne oppgaven skal vi diskutere hvordan kunnskap om psykoterapeutiske relasjonsfaktorer kan anvendes som en av mange mulige tilnærminger.

I tillegg til grunnleggende lovverk, består det offentlige rammeverket for «grunnopplæringen» av regjeringens planer og strategier, og tilhørende ressurser fra for eksempel Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet er en etat for barnehage, grunnskole og videregående opplæring under Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2011), og tilbyr blant annet læringsressurser for deltakere i det pedagogiske prosjektet.

Utdanningsdirektoratet fremhever at positive, støttende relasjoner mellom lærere og elever er grunnleggende for såkalt «god klasseledelse» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, 2013).

Klasseledelse er blant annet et av hovedsatsningsområdene i kunnskapsdepartementets nye strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012b), hvor det fremheves at lærere må være i stand til «å etablere gode relasjoner til elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2012a; Utdanningsdirektoratet, 2013). I arbeidet med å fremme støttende relasjoner i skolene, tilbyr Utdanningsdirektoratet også verktøy til pedagogisk personale, blant annet i form av spørreskjemaer knyttet til kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse spørreskjemaene er basert på pedagogisk forskning (Utdanningsdirektoratet, 2012a); og kan både relateres til de personsentrerte, fasiliterende betingelsene fra psykoterapifeltet, og måleverktøy på utdanningsmessige arbeidsallianser basert på det psykoterapeutiske arbeidsalliansekonseptet³. De fasiliterende betingelsene og arbeidsalliansens relevans for pedagogisk praksis blir som sagt redegjort for i Del 3 – Felles faktorer, men her kan det nevnes at spørreskjemaene fra Utdanningsdirektoratet viser at det norske skolevesenet allerede er åpent for konkrete tiltak knyttet til å fremme gode relasjoner. Kunnskap fra psykoterapifeltet om endringsfremmende relasjonsfaktorer kan anvendes for å underbygge, utvide og videreutvikle for eksempel Utdanningsdirektoratets verktøy.

Dette tyder på at relasjonsarbeid i pedagogisk praksis er anerkjent og vektlagt i sentrale elementer av det offentlige rammeverket for «Grunnopplæringen», og et bidrag til dette relasjonsarbeidet fra psykoterapiforskningen kan være velkomment.

Ungdomsskolestrategien poengterer også at det er universitets- og høyskolesektorens oppgave å bidra til kompetanseutvikling i skolene, og utvikle et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag for dette (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Det tyder på at forholdene ligger til rette for å anvende kunnskap som springer ut av universitets- og forskningsmiljøer, slik som kunnskap

3 For eksempel CWAI (toste ref) og LAI (ref dtrogers). Disse blir også beskrevet nærmere i Del 3 – Felles faktorer, sammen med tilhørende forskning på arbeidsallianser i pedagogisk praksis.

om relasjoner fra psykoterapifeltet, i konkrete tiltak rettet mot allmenne opplæringsinstitusjoner.

Det psykoterapeutiske prosjektet «Psykisk helse»

De mest overordnede beskrivelsene av det vi kan kalle et psykoterapeutisk prosjekt i Norge i dag er på regjeringens sider for «Psykisk helse» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006). Dette kan omtales som den «psykiske» delen av det generelle helseprosjektet «Helse og omsorg», og ligger under Helse- og omsorgsdepartementet (Regjeringen, 2006). Vi skal gi en kort oversikt over dette psykoterapeutiske prosjektet, og hente frem formuleringer fra lovverk og retningslinjer som er relevante for denne oppgaven.

Formålet med «Psykisk helse» er (a) å fremme uavhengighet, (b) selvstendighet for den enkelte, (c) evnen til å mestre eget liv, og den noe mer temporale (d) å styrke de lokalbaserte tjenestene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006). Her kan spesielt punkt (c) relateres til opplæringslovas målsetning om livsmestring. Tiltakene under «Psykisk helse» er delt i to hovedområder; «Psykisk helsearbeid i kommunene» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007a) og «Spesialisthelsetjeneste (psykisk helsevern)» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007b). Psykisk helsearbeid i kommunene er beskrevet som «tiltak rettet inn mot mennesker med psykiske problemer og lidelser og konsekvenser av lidelser hos den enkelte, deres familier og nettverk»; og tiltakene omfatter «forebygging av psykiske problemer og lidelser, opplysningsarbeid og annet arbeid for å motvirke stigmatisering og diskriminering» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007a). Den andre hovedgruppen, «Spesialisthelsetjeneste (psykisk helsevern)», beskrives som «spesialisthelsetjenestens undersøkelse og behandling av mennesker med psykiske lidelser» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007b). Det psykoterapeutiske prosjektet er i hovedsak rettet mot psykiske problemer og lidelser i samfunnet, men «psykisk helsearbeid i kommunene» omfatter blant annet forebygging og opplysningsarbeid, og legger opp til psykologfaglig arbeid utenfor direkte behandling av problemer. «Psykisk helsearbeid i kommunene» er således det underområdet av det psykoterapeutiske prosjektet som har størst relevans for denne oppgaven.

Regjeringens sider for «Psykisk helse» referer til en rekke sentrale lover, som utdyper og innrammer tiltakene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007c). Disse inkluderer pasient-

og brukerrettighetsloven (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999), psykisk helsevernloven (Psykisk helsevernloven, 1999), spesialisthelsetjenesteloven (Spesialisthelsetjenesteloven, 1999), helsepersonelloven (Helsepersonelloven, 1999) og helse- og omsorgstjenesteloven (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). I tillegg foreligger det relatert lovverk som folkehelseloven (Folkehelseloven, 2011) og helseforetaksloven (Helseforetaksloven, 2001), som ikke er nevnt på regjeringens side for lover og regler for «psykisk helse», men kan sies å bidra til et psykoterapeutisk prosjekt. Med unntak av psykisk helsevernloven, angår disse lovene både somatisk og psykisk helsevesen. De mest relevante formuleringene for denne oppgaven, finnes i folkehelseloven og helse- og omsorgstjenesteloven.

Folkehelseloven ligger på et overordnet nivå, og har paralleller til samfunnspsykologiens brede fokus på helse i samfunnet. Formålet med folkehelseloven er, ifølge §1, å bidra til en samfunnsutvikling som fremmer folkehelse og utjevner sosiale helseforskjeller (Folkehelseloven, 2011). Arbeid med folkehelse skal fremme helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse (Folkehelseloven, 2011). Folkehelse, slik definert i §3, er «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning». Folkehelsearbeid defineres som «samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen» (Folkehelseloven, 2011). Folkehelseloven er relevant for denne oppgaven på to måter. For det første kan folkehelselovens formål om å bidra til en helsefremmende samfunnsutvikling relateres til samfunnspsykologien. For det andre kan formuleringene om samfunnets innsats for å fremme befolkningens helse og trivsel og forebygge sykdom skade eller lidelse sies å legge til rette for et samarbeid mellom psykologien og pedagogikken om relasjonsarbeid i allmenn opplæring.

Helse- og omsorgstjenesteloven angår det kommunale helsearbeidet (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). Formålet med denne loven, ifølge §1-1, er blant annet å «forebygge, behandle og tilrettelegge for mestring av sykdom, skade, lidelse og nedsatt funksjonsevne», «fremme sosial trygghet, bedre levevilkårene for vanskeligstilte, bidra til likeverd og likestilling og forebygge sosiale problemer», «sikre at den enkelte får mulighet til å leve og bo selvstendig og til å ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre»

(Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). Kommunens helse- og omsorgstjenester har ytterligere ansvar for å fremme helse og forebygge sykdom, skade og sosiale problemer gjennom blant annet opplysning, råd og veiledning, samt bidra i folkehelsearbeidet i tråd med folkehelseloven (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-3). Loven gir også eksempler på nødvendige tjenester. Spesielt relevant for denne oppgaven er helsefremmende og forebyggende tjenester som helsetjeneste i skoler og sosial og psykososial habilitering og rehabilitering (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-2). Helse- og omsorgstjenesteloven er relevant for denne oppgaven på flere måter. For det første er formuleringene «tilrettelegge for mestring», «fremme sosial trygghet», og «sikre . . . en aktiv og meningsfylt tilværelse i felleskap med andre» i overensstemmelse med opplæringslovas fokus på livsmestring, delaktighet i arbeid og fellesskap, og et godt psykososialt miljø. For det andre legger loven forholdene til rette for psykologfaglig fundert arbeid i skolevesenet både direkte, ved å fremme «helsefremmende og forebyggende tjenester som helsetjeneste i skoler», og indirekte, ved å fremme «opplysning, råd og veiledning» som relevante arbeidsmåter.

I tillegg til lovverk, inkluderer det offentlige rammeverket for det psykoterapeutiske prosjektet elementer som regjeringens reformer og veiledere. Dette er en omfattende database, og en grundig gjennomgang krever for stor plass for denne oppgaven. Vi skal trekke frem to eksempler som har relevante formuleringer for denne oppgaven; «veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) og samarbeidsprosjektet «Psykisk helse i skolen» (ref.), som begge har tilknytning til både det psykoterapeutiske og pedagogiske prosjektet. «Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge» beskriver kommunenes oppgaver med å gi et helhetlig og samordnet psykisk helsetilbud til barn, unge og deres familier; og fremhever blant annet skolens rolle i dette samordnede tilbudet. Veilederen er blant annet forankret i elementer av opplæringslova vi har sett på, og fremhever at skolen aktivt og systematisk skal «arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet», og skape et inkluderende læringsmiljø som kan bidra til at elevene opplever aksept, åpenhet og gode relasjoner (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 32). I veilederen støtter også Sosial- og helsedirektoratet opplæringsprogrammene i «Psykisk helse i skolen» (Psykisk helse i skolen, n.d.-a). «Psykisk helse i skolen», opprinnelig en nasjonal skolesatsning i perioden 2004-2008, er et samarbeidsprosjekt mellom ulike departementer og direktorater knyttet til skole- og

helsevesenet som tilbyr opplæringsprogrammer om psykisk helse for lærere og elever (Psykisk helse i skolen, n.d.-b). «Psykisk helse i skolen» og dets opplæringsprogrammer, viser at samarbeidsprosjekter mellom pedagogiske og psykoterapeutiske samfunnsarenaer eksisterer i Norge; og er et eksempel på en inngangsport for den anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer som blir diskutert i denne oppgaven. For eksempel har programmet «DrømmeSkolen» et eksplisitt relasjonsfokus (Psykisk helse i skolen, n.d.-c).

I de kommende delene av denne oppgaven, skal vi redegjøre for hvordan psykoterapiforskningen har dokumentert virkningsfulle elementer i endringsfremmende relasjoner, og argumentasjon for at psykoterapifeltet kan tilby en grundig kunnskap om endringsfremmende relasjonsfaktorer til pedagogisk praksis. Denne kunnskapen fra psykoterapifeltet kan for eksempel anvendes for å utvide og underbygge arbeidet som blir gjort i blant annet opplæringsprogrammene til «Psykisk helse i skolen».

Felles mål

Formålet med denne delen av oppgaven, Del 2 – Felles mål, er å vise hvilke samfunnsforhold i Norge som tilrettelegger for et felles prosjekt om å legge til rette for endringsfremmende relasjoner i allmenn opplæring, som et ledd i å imøtegå både pedagogiske og psykoterapeutiske målsetninger i samfunnet. Det er flere relevante fellestrekk i målsetningene for «Grunnopplæring» og «Psykisk helse».

Opplæringslovens §1-1 gjorde det tydelig at et overordnet mål med «Grunnopplæring» skal være at elevene skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). I tillegg til den ovennevnte argumentasjonen om at psykologiske og psykososiale faktorer kan spille inn på dette, så kan det knyttes til i hvert fall to deler av «Psykisk helse». For det første er en av regjeringens hovedmålsetninger med «Psykisk helse» «evnen til å mestre eget liv» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2006), og for det andre setter helse- og omsorgstjenesteloven §1-1 som formål å sikre at den enkelte får mulighet til å ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011).

Opplæringsloven fordrer også at elevene skal tilbys et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, og der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Dette kan relateres til folkehelselovens formål om å fremme helse,

trivsel og gode sosiale og miljømessige forhold (Folkehelseloven, 2011, §1); samt helse- og omsorgstjenestelovens formål om å fremme sosial trygghet (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §1-1) og fordring om å tilby sosial og psykososial habilitering og rehabilitering (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-2).

Vi har også sett at skolepersonale skal ha relevant kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14; Opplæringslova, 1998, §§10-1 og 10-8), og i følge helse- og omsorgstjenesteloven skal kommunen oppnå lovens målsetninger gjennom blant annet opplysning, råd og veiledning (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-3). Faglige og veiledende tilbud til lærerne i forhold til ovennevnte felles målsetninger er et eksempel på dette skjæringspunktet mellom det pedagogiske og det psykoterapeutiske prosjektet.

I tillegg er relasjonsarbeid i pedagogisk praksis anerkjent av offentlige instanser i begge prosjektene (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b; Sosial- og helsedirektoratet, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2012a, 2013); Utdanningsdirektoratet tilbyr verktøy for pedagogisk praksis knyttet til å fremme gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2012b); og vi har sett at felles prosjekter mellom skole- og helsevesen allerede finnes i blant annet «Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) og «Psykisk helse i skolen» (Psykisk helse i skolen, n.d.-a).

På bakgrunn av dette ser det ut til at et samarbeid mellom det pedagogiske og psykoterapeutiske prosjektet kan ha et grunnlag i deres respektive lov- og rammeverk. I neste del av oppgaven, Del 3 – Felles faktorer, skal vi redegjøre for det faglige grunnlaget i psykoterapifeltet som kan anvedes i et slikt samarbeid.

Del 3 - Felles faktorer

Problemstilling 3: Hva slags kunnskap foreligger det i psykoterapifeltet om endringsfremmende relasjoner, og hvordan kan dette relateres til pedagogisk praksis?

Fellesfaktorer og felles faktorer⁴

I det siste århundret, har psykoterapeutisk prosessforskning undersøkt effekten av, og de effektive elementene i, psykoterapi. Det har etterhvert blitt utarbeidet et grundig evidensgrunnlag som indikerer at en terapeutisk relasjon mellom klient og psykoterapeut er helt essensiell for et virkningsfullt terapiforløp (Lambert & Barley, 2001; Norcross & Wampold, 2011; Norcross, 2010; Wampold, 2010b). Mange av de virkningsfulle elementene av psykoterapi er såkalte kontekstuelle faktorer; også kalt fellesfaktorer, ettersom de ser ut til å være felles for alle virkningsfulle psykoterapier (Wampold, 2007, 2010b). En viktig underkategori av fellesfaktorene er relasjonelle elementer, av hvilke de personsentrerte fasiliterende elementene og den terapeutiske alliansen er blant de faktorene som er mest forsket på (Lambert & Barley, 2001; Wampold & Budge, 2012). En grunnleggende antagelse for denne oppgaven, er at disse relasjonelle elementene ikke bare kan være felles for ulike former for psykoterapi, men også for andre typer mellommenneskelige relasjoner som skal fremme endring og læring; for eksempel relasjoner i en opplæringskontekst. Som nevnt i Del 1, er denne antagelsen ikke ny, men har blitt gjort av blant annet Carl R. Rogers (C. R. Rogers & Freiberg, 1994), som vektla betydningen av de personsentrerte fasiliterende elementene av en terapeutisk relasjon (C. R. Rogers, 1957); Edward S. Bordin (1979), som la grunnlaget for en operasjonalisering av den terapeutiske alliansen; og forfattere som har bygget videre på Bordins antagelse om arbeidsalliansens relevans for læringsrelasjoner (Meyers, 2008; Robertson, 2000; D. T. Rogers, 2009, 2012; Toste, 2012).

I denne delen, Del 3 - Felles faktorer, skal det legges et grundig empirisk grunnlag for å kunne anvende disse virkningsfulle, relasjonelle elementene av psykoterapi for å informere pedagogisk praksis. For å forstå hvordan forskning fra psykoterapifeltet kan være relevant for pedagogisk praksis, er det nyttig å kjenne til den vitenskapelige konteksten rundt

4 Til tross for at tittelen på denne delen, «Felles faktorer», kan virke som en orddelingsfeil, har den dobbelt betydning, og er ment å henseile både på psykoterapeutiske «fellesfaktorer», og at psykoterapi og pedagogisk praksis kan ha «felles faktorer».

psykoterapeutiske relasjonsfaktorer. I Del 1 – Idégrunnlag og teoretiske broer, bygget vi en spesifikk bro mellom psykoterapi og pedagogikk, som gikk ut på at de begge består av mellommenneskelige relasjoner som skal fasilitere endring og læring. Gyldigheten av denne broen avhenger av hva som gjør at psykoterapi er endringsfremmende. Det vil si; dersom psykoterapeutiske relasjonsfaktorer skal være relevante for relasjoner i pedagogisk praksis, så må det være fordi psykoterapi fremmer endring, i hvert fall delvis, gjennom disse relasjonsfaktorene. Hvis psykoterapi er en spesifikk behandling av psykiske problemer, som er relasjonell kun fordi den foregår i en mellommenneskelig interaksjon, så er den ikke nødvendigvis relevant for pedagogisk praksis. Er psykoterapi derimot en anvendelse av generelt endringsfremmende elementer av mellommenneskelige relasjoner, med det spesifikke formålet å behandle psykiske problemer; så kan den bestå av relasjonsfaktorer som kan være endringsfremmende også i relasjoner i pedagogisk praksis.

Spørsmålet om hvorvidt relasjonsfaktorer spiller en viktig endringsfremmende rolle i psykoterapi, har vært sentralt både i teoretisk arbeid med å definere psykoterapi, og i empirisk forskning på hvordan psykoterapi virker. Denne vitenskapelige konteksten bidrar til grundig å underbygge broen mellom psykoterapi og pedagogisk praksis. Derfor vil det først bli redegjort for arbeidet med å definere psykoterapi, og forskning på hva som gjør at psykoterapi virker⁵. Deretter skal vi se detaljert på de relasjonelle fellesfaktorene, med fokus på personsentrerte fasiliterende betingelser og den terapeutiske allianse, og hvilken relevans de kan ha for en pedagogisk kontekst.

Hva er psykoterapi?

Hans J. Eysenck var skeptisk til det vitenskapelige grunnlaget for psykoterapi, og i «The effects of Psychotherapy» (1966) søkte han å kartlegge den foreliggende evidensen for

- 5 Disse to underdelene om definisjoner av psykoterapi og forskning på hvordan psykoterapi virker, kan virke uforbeholdent omfattende for formålet med denne oppgaven; men viktigheten av disse innledende drøftingene vil variere fra leser til leser. For noen kunne det vært tilstrekkelig med en kort redegjørelse av viktige definisjoner som fremhever psykoterapi som en relasjonell praksis, og henvisning til forskning som har dokumentert at relasjonelle faktorer spiller en signifikant rolle for utfallet av psykoterapi. Deretter kunne vi gått rett til de relasjonelle fellesfaktorene. Allikevel er spørsmålet om hva som gjør psykoterapi endringsfremmende helt grunnleggende for gyldigheten av den spesifikke broen mellom psykoterapi og pedagogikk. Dette er en samfunnspsykologisk oppgave som tar sikte på å redegjøre for det nødvendige teoretiske forarbeidet for anvendelse av psykoterapeutiske relasjonsfaktorer innenfor pedagogisk praksis. Hvis man ikke kjenner til de teoretiske og empiriske utviklingene som ligger til grunn for at relasjonsfaktorer i dag anses som så viktige for psykoterapi, så kan antagelsen om at psykoterapeutiske relasjonsfaktorer er relevant for pedagogisk praksis fremstå som mindre vitenskapelig begrunnet enn den er. Derfor blir det grundig redegjort for definisjoner av psykoterapi og forskning på hvordan psykoterapi virker.

effekt og teoretisk rammeverk. I søken etter en definisjon han kunne anvende i sin analyse, undersøkte Eysenck mange varierte definisjoner av psykoterapi, og hans arbeid er derfor utgangspunktet for denne drøftingen. Eysenck henviser til Hathaway (1951), som sa at definisjonene av psykoterapi spenner seg mellom to ekstremer; den ene så spesiell at den kun omfatter en spesifikk psykoteraeutisk metode, og den andre så generell at den omfatter alle hovedsakelig psykologiske prosedyrer som kan være gunstige. Ingen av disse ekstremene ses som særlig nyttige (Eysenck, 1966; Hathaway, 1951), og Eysenck fortsetter med å skissere en arbeidsdefinisjon som ligger et sted imellom de ovennevnte ytterpunktene. En behandling kalles psykoterapi, sier Eysenck, når følgende betingelser er møtt: (a) det finnes en langvarig, mellommenneskelig relasjon mellom to eller flere mennesker; (b) en av deltakerne har spesiell erfaring og/eller spesiell trening i å håndtere menneskelige relasjoner; (c) en eller flere av deltakerne har gått inn i relasjonen på grunn av en følt misnøye med deres emosjonelle og/eller mellommenneskelige tilpasning; (d) metodene som blir anvendt er av en psykologisk natur, og involverer for eksempel mekanismer som forslag, overtalelse og så videre; (e) terapeutens prosedyre er basert på en formell teori om mentale lidelser generelt, og den spesifikke lidelsen til pasienten spesielt; og (f) målet med prosessen er å forbedre vanskene som fikk pasienten til å søke terapeutens hjelp (Eysenck, 1966).

I sin betydningsfulle bok «Persuasion and Healing» (Frank & Frank, 1991; Frank, 1961), forsøkte Jerome Frank⁶ å identifisere fellestrekkene ved ulike former for psykoterapi, og innledet med en generell betraktning på fenomenet, som ikke er så ulik Eysencks generelle definisjon. Hele livet, begynner Frank, utøver andre mennesker innflytelse på vår atferd, våre holdninger og våre verdier. En type innflytelse som forsøker å lette lidelse og uførhet, kaller vi vanligvis «behandling», og den finner gjerne sted i en personlig relasjon mellom en som lider og en som leger. Alle samfunn trener opp noen av sine medlemmer til å kunne tilby behandling, fortsetter Frank, og snakker således også om en type pedagogiske prosjekter. Når behandlingen, terapien, hovedsakelig baserer seg på den legendes evne til å mobilisere legende krefter i den lidende gjennom psykologiske midler, kaller han det for «psykoterapi». Videre spesifiserer han at psykoterapi involverer (a) en legende agent, (b) en lidende som

6 Etter førsteutgaven (Frank, 1961) har «Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy» kommet ut i flere utgaver. Jeg har anvendt 3. utgave fra 1991, revidert av Jerome D. Frank i samarbeid med hans datter Julia B. Frank. Ettersom det fremgår i forordet til 3. utgave at ingen store endringer er gjort i de anvendte delene av kapittel 1, omtales Jerome Frank alene for å bevare referansen til hans tidlige og betydningsfulle arbeid med å forstå, og definere, psykoteraeutiske praksiser.

søker lettelse fra den legende og (c) en legende relasjon. Den legende agenten er typisk en person som har fått trening i en sosialt sanksjonert metode som de involverte tror er effektiv. Relasjonen består av en serie av foreskrevne og mer eller mindre strukturelle møter mellom den legende og den lidende. Heri forsøker den legende å frembringe symptomlettelse hos den lidende; hovedsakelig ved bruk av ord, handlinger og ritualer, og gjerne med hjelp av en gruppe andre mennesker. Lettelsen henger som regel sammen med endringer i emosjonell tilstand, holdninger og atferd som deltakerne, unntatt ved tvungen behandling, anser som gunstige (Frank & Frank, 1991, s. 1-2). Denne definisjonen av psykoterapi er vid og generell, og, som Frank selv understreker, omfatter mange typer psykologisk behandling utover det vi idag sikter til med «psykoterapi»; for eksempel helbredelse i førindustrielle samfunn, religiøs konversjon, såkalt «hjernevask» og utnyttelse av placebo-medikamenter. For å kartlegge de effektive komponentene i psykoterapi, så Frank det som nødvendig å undersøke også disse tilgrensende aktivitetene (Frank & Frank, 1991).

En kort sammenligning av Franks og Eysencks definisjoner, viser en rekke likheter. Psykoterapi består av en relasjon mellom en behandler, og en som lider eller opplever misnøye. Målet er å frembringe symptomlettelse eller forbedring av de presenterte vanskene. Metodene er psykologiske; for Frank ord, handlinger og ritualer, for Eysenck forslag, overtalelse og lignende. Selv om begge påpeker at behandleren har relevant trening eller erfaring, avviker Frank og Eysenck noe i sine formuleringer av grunnlaget for behandlerens mandat. Frank sier at behandleren har fått trening i en metode som er sosialt sanksjonert og som deltakerne tror er virkningsfull, noe som bidrar til at Franks definisjon omfatter mange ulike kulturers behandlingsformer. Eysenck, på sin side, fremhever at behandleren har kompetanse i å håndtere relasjoner, og er mer konkret i forhold til at behandlingsmetoden er basert på formelle teorier om mentale lidelser. En siste divergens angår resultatet av behandlingen. I motsetning til Eysenck, fremhever Frank at virkningen av behandlingen, symptomlettelse, også henger sammen med endringer i psykologiske variabler som emosjonell tilstand, holdninger og atferd; samt at disse endrer seg i retninger som både behandler og behandlet ser som gunstige.

Franks og Eysencks beskrivelser eller definisjoner av psykoterapi er grunnleggende, omfattende og generelle. De inkluderer tilsynelatende kjernekomponentene av psykoterapi, men er også av så generell art at de inkluderer, som forfatterne selv til dels bemerket,

tilgrensende aktiviteter som ikke alle ville kalt «psykoterapi». I Franks tilfelle var det en ønskelig inklusjon av mange former for psykologisk helbredelse i ulike kulturer og til ulike tider (Frank & Frank, 1991). I Eysencks var det et bevisst valg om å benytte en definisjon som ligger mellom to ekstremer og kan inkludere behandlingsmetoder som enkelte, med ekstremt ekskluderende definisjoner av psykoterapi, ikke ville akseptert; men fortrinnsvis ikke omfatter alle mulige fordelaktige og hovedsakelig psykologiske prosedyrer (Eysenck, 1966).

Med tiden har det kommet til mer spesifikke og operasjonaliserte definisjoner på psykoterapi, og Meltzoff & Kornreichs (1970) formulering har blitt brukt i flere sammenhenger (se f.eks. Smith & Glass, 1977, s. 753):

Med psykoterapi menes den informerte og planmessige anvendelsen av teknikker utledet fra etablerte psykologiske prinsipper, av personer som er kvalifisert gjennom trening og erfaring til å forstå disse prinsippene og anvende disse teknikkene med den intensjon å assistere individer med å modifisere personlige karakteristikk som følelser, verdier, holdninger og atferd som er vurdert av terapeuten som maladaptive eller mistilpassede. (Meltzoff & Kornreich, 1970, s. 6)

Wampolds (2010a) definisjon fra «The Basics of Psychotherapy» er i en lignende tone, men vektlegger andre aspekter:

Psykoterapi er en primært interpersonlig behandling, basert på psykologiske prinsipper, og involverer en trenet terapeut og en klient som har en mental forstyrrelse, problem eller klage, er ment av terapeuten å være helende for klientens forstyrrelse, problem eller klage, og er tilpasset eller individualisert for den bestemte klient og hans eller hennes forstyrrelse, problem eller klage. (Wampold, 2010a, s. 8)

Et tredje, og muligens enda mer omfattende, bidrag til arbeidet med å definere psykoterapi kommer fra APA, Den amerikanske psykologforeningen. I dokumentet «Resolution on the Recognition of Psychotherapy Effectiveness» legger de frem sin nåværende posisjon i forhold til psykoterapi. Vi har allerede blitt introdusert for første del av definisjonen i Del 1, og skal

nå få se hele deres arbeidsdefinisjon av psykoterapi, samt to utfyllende beskrivelser:

Psykoterapi er den informerte og tilsiktede anvendelsen av kliniske metoder og interpersonlige standpunkter utledet fra etablerte psykologiske prinsipper med det formål å assistere folk til å modifisere deres atferd, kognisjoner, emosjoner og/eller andre personlige karakteristikk i retninger som deltakerne anser som ønskelige.

(American Psychological Association, 2012).

Den observante leser vil legge merke til at disse tre siste definisjonene, fra Meltzoff & Kornreich, Wampold og APA, både konvergerer og divergerer på noen grunnleggende antagelser om prosessen som er under lupen. Alle tre vektlegger at psykoterapi baserer seg på psykologiske prinsipper. Alle tre poengterer, med noe ulike formuleringer, at terapien skal være intensjonell; «tilsiktet» (American Psychological Association, 2012), «planmessig» (Meltzoff & Kornreich, 1970), «ment [...] å være helende» (Wampold, 2010a). I motsetning til Meltzoff & Kornreich, som fokuserer på teknikker og psykologiske prinsipper, og ikke nevner noen relasjonelle aspekter av psykoterapi, trekker både Wampold og APA frem begrepet «interpersonlig». Der Wampold hevder at psykoterapi er primært interpersonlig, er interpersonlige standpunkter for APA en komponent i psykoterapi. Meltzoff & Kornreich og Wampold nevner en trenet terapeut, men det dukker ikke opp i APAs definisjon. Dersom APAs definisjon omfatter den samme faktoren, er det gjennom det implisitte kravet om at terapien skal være utledet fra etablerte psykologiske prinsipper, som man nødvendigvis må kjenne til, eller være trenet i, for å benytte seg av. Et punkt med større divergens mellom de tre, er hvilke faktorer som er mål for behandling. Både Meltzoff & Kornreich og APA spesifiserer psykologiske mekanismer, henholdsvis «følelser, verdier, holdninger og atferd» og «atferd, kognisjoner, emosjoner og/eller andre personlige karakteristikk». Wampold, på sin side, vektlegger heller klientens forstyrrelse, problem eller klage. Relatert til dette ser vi at Meltzoff & Kornreich sier at *terapeutene* vurderer hva som er maladaptivt eller mistilpasset, Wampold sier at *klienten* presenterer forstyrrelse, problem eller klage, mens APA poengterer at deltakerne *sammen* vurderer hva som er ønskelig.

Noen av disse punktene blir ytterlige belyst i følgende tilleggsbeskrivelser fra APA. «Psykoterapi er grunnet i, og forsterket av, en terapeutisk allianse mellom terapeut og

klient/pasient som involverer et bånd mellom psykologen og klienten/pasienten, så vel som en enighet om målene og oppgavene for terapien» (American Psychological Association, 2012). Her poengterer APA at terapeut og klient/pasient skal ha en allianse og en enighet om mål og oppgaver, som ligner på Wampolds fokus på tilpasning og individualisering for den enkelte klient. Videre spesifiserer APA ytterligere hva slags faktorer som kan være behandlingsverdige, i tillegg til å understreke at psykoterapi inkluderer et samarbeid mellom klient/pasient og terapeut:

Psykoterapi (individuell, gruppe og par/familie) er en praksis utformet på varierende vis for å tilby symptomlettelse og personlighetsendring, redusere fremtidige symptomatiske episoder, forbedre livskvalitet, fremme adaptiv fungering i arbeid/skole og relasjoner, øke sjansen for å gjøre sunne livsvalg og tilby andre fordeler etablert gjennom samarbeidet mellom klient/pasient og psykolog (American Psychological Association, 2012).

Hvis vi ser tilbake på også Frank og Eysencks definisjoner, er det mange fellestrekk og gjennomgående trender å spore. Psykoterapi skjer i relasjoner, er basert på psykologiske prinsipper, og er bevisst ment av den ene parten å være til hjelp for den andre. De største forskjellene ligger i hvem som vurderer hva som skal behandles, hva som legitimerer en behandler, og dermed også hvilke praksiser som anerkjennes som psykoterapi. Interessant i denne sammenhengen, er grunnlaget for APAs «Recognition of Psychotherapy Effectiveness», som kan bidra til å kaste lys over hvilke krav som stilles for at noe skal godkjennes som psykoterapi idag. APAs posisjon i forhold til psykoterapi er begrunnet i moderne prosessforskning, som i utfyllende grad forteller om hva som gjør at psykoterapi virker. Denne prosessforskningen skal gjennomgås mer detaljert under, men her er det relevant å nevne viktigheten av at klient og terapeut oppnår en såkalt «allianse» i terapien, som kan innebære blant annet enighet om mål og oppgaver for terapien (Flückiger, Del Re, Wampold, Symonds, & Horvath, 2012; Horvath et al., 2011; Horvath, 2001; Norcross & Wampold, 2011; Shirk et al., 2011). Dette er grunnleggende for at APA, i sin definisjon av psykoterapi, velger å inkludere formuleringen «som deltakerne anser som ønskelige» (American Psychological

Association, 2012), og skiller seg klart og tydelig fra for eksempel Meltzoff & Kornreichs «vurdert av terapeuten som maladaptivt eller mistilpasset» (Meltzoff & Kornreich, 1970). Moderne prosessforskning indikerer at klientens delaktighet i utarbeidelsen av målsetningene med behandlingen henger sammen med økt effekt, og Den amerikanske psykologforeningen har tilpasset sin definisjon av psykoterapi deretter.

Et konfliktlinje i definisjonsarbeidet er skillet mellom at noe er «psykoterapi» og at noe er «psykoterapeutisk». Dette har blant annet blitt diskutert direkte av Hathaway (Hathaway, 1951) og indirekte av Eysenck (1966) og Wampold (2010a). Kort sagt, er det én ting å tillegge en praksis den etterhvert så omstridte tittelen «psykoterapi»; en helt annen å si at en praksis er «psykoterapeutisk», i betydningen behandlende for, eller med positiv innvirkning på, psyken. I tråd med dette, ville mange som anvender en snevrere definisjon på psykoterapi enn Frank kanskje vært enige i at en rekke ekskluderte praksiser kan være psykoterapeutiske, selv om de ikke vil kalle dem psykoterapi. Som nevnt, kalles samfunnsprosjektet «Psykisk helse» et «psykoterapeutisk» prosjekt i denne oppgaven, fordi det har generelle målsetninger om befolkningens psykiske helse, ikke spesielle målsetninger om å gi befolkningen psykoterapi. Psykoterapi er en av flere psykoterapeutiske intervensjoner som blir tilbudt innenfor prosjektet «Psykisk helse». Dette skillet mellom betydningen av «psykoterapi» og «psykoterapeutisk» er spesielt relevant for denne oppgaven fordi den omhandler hvordan enkelte virkningsfulle elementer av psykoterapi kan overføres til andre typer relasjoner. I de kommende avsnittene skal vi se på forskningsstøtte for mange av de virkningsfulle elementer av psykoterapi, som ikke nødvendigvis er eksklusive til psykoterapi, men for eksempel kan overføres til relasjoner i opplæringen. Dette impliserer potensielle områder for samarbeid mellom et pedagogisk prosjekt og et psykoterapeutisk prosjekt, hvor for eksempel opplæringen kan inkorporere «psykoterapeutiske» elementer, uten å skulle være «psykoterapi».

Denne tankegangen blir støttet av Douglas L. Robertson (2000) som hevder at opplæring og psykoterapi er to ulike, men tilgrensende akademiske felt. Som nevnt innledningsvis, mener Robertson at et viktig fellestrekk mellom psykoterapi og opplæring er at de begge består av hjelperelasjoner; og de to feltene kan lære av, og anvende, hverandres prinsipper, så lenge prinsippene anvendes for de respektive fagfeltenes egne hovedmålsetninger. *«Teleology, not origin, constitutes the essential criterion. Teaching may*

appropriately apply concepts from any professional domain, including psychotherapy, as long as the application is oriented toward promoting learning per se» (Robertson, 2000). I følge Robertson, er det grunnleggende formålet med opplæring å promotere læring, og psykoterapeutiske prinsipper, for eksempel om endringsfremmende relasjonsfaktorer, kan anvendes til dette formålet.

I arbeidet med å definere psykoterapi, har relasjonen mellom terapeut og klient lenge vært fremhevet som viktig for at psykoterapi skal være endringsfremmende; og relasjonsfaktorer er en eksplisitt, forskningsbasert del av APAs nyeste definisjon. Dette underbygger den spesifikke broen mellom psykoterapi og pedagogikk på det teoretiske plan. For ytterligere å underbygge den spesifikke broen på det empiriske plan, skal vi nå se på forskning på hvordan psykoterapi virker som tyder på at relasjonsfaktorer er viktige for at psykoterapi er endringsfremmende.

Psykoterapi virker, men hvordan?

I dag er det bred enighet om at psykoterapi er en virkningsfull behandlingsform, men det har ikke alltid vært slik. Blant andre Eysenck, hvis definisjon av psykoterapi vi allerede har beskjeftiget oss med, fremmet påstanden om at psykoterapi ikke virker, og tilogmed kunne være skadelig (Eysenck, 1966; Wampold, 2007, 2010b). I 1977 tok Smith og Glass direkte tak i Eysencks påstand, og anvendte den nylig utviklede statistiske metoden metaanalyse på studier av effekten av psykoterapi. På bakgrunn av de foreliggende studiene, konkluderte de med at psykoterapi som behandlingsmetode hadde overraskende konsistent effekt i tilsiktet retning (Smith & Glass, 1977). "The answer to the question 'Does psychotherapy work?'" , hevder Wampold, "is a resounding 'Yes'" (2010b, s. 55).

«Psykoterapi virker» kan man altså si, men hvordan? Det er et utfordrende vitenskapsteoretisk spørsmål, og hvordan man tilnærmer seg det, avhenger blant annet av konseptualisering og vitenskapsteoretiske posisjoner (Budd & Hughes, 2009). Karasu (1986) forteller at forsøk på å avklare hvordan psykoterapi virker, har vært kilde til den såkalte "spesifisitet versus nonspesifisitet"-kontroversen, et av psykoterapifeltets største dilemmaer. I følge Karasu, har denne kontroversen flere aspekter, men i sin mest deskriptive form gjenspeiler den spørsmålet om hvorvidt unike (spesifikke) eller felles (nonspesifikke) faktorer i terapi er ansvarlig for effekten. Dette dilemmaet er relatert til broen mellom

psykoterapi og pedagogikk i denne oppgaven. Dersom det er de nonspesifikke, relasjonelle faktorene som er ansvarlige for at psykoterapi er endringsfremmende; kan vi tenke oss at disse også kan være endringsfremmende i andre kontekster, for eksempel i pedagogisk praksis.

Som nevnt i innledningen til Del 3, er antagelsen om at psykoterapeutiske relasjonsfaktorer kan være relevant for pedagogisk praksis, basert på antagelsen om at psykoterapi er endringsfremmende på grunn av relasjonelle faktorer. Som vi skal se faller disse relasjonelle faktorene inn under såkalte «fellesfaktorer», og.

Grunnleggere av ulike psykoterapiskoler har ofte hevdet at effekten av psykoterapi kan tilskrives til spesifikke trekk og teknikker som er unike for akkurat deres type terapi; men i følge Wampold er dilemmaet mer et resultat av historie, enn vitenskap (Wampold, 2010b, s. 53). Wampold påpeker at psykoterapeutiske behandlinger inntog i den moderne vitenskapen var gjennom legevitenskapen, og dette kan ha preget hvordan man betrakter fenomenet i etterkant. I følge Wampold (2007, 2010b), postulerer den medisinske modellen at en lidelse har spesifikke forårsakende og opprettholdende mekanismer. Behandlinger må tilby dertilhørende spesifikke intervensjoner rettet mot disse mekanismene. For at behandlingen skal kunne sies å være "evidensbasert", må det deretter kunne dokumenteres at intervensjonene fungerer ved å påvirke de relevante mekanismene; ikke via andre nonspesifikke ingredienser som for eksempel økt forventning om bedring. Wampold omtaler dette som en "system-spesifikk sekvens" (Wampold, 2007). I tråd med dette har psykoterapiforskningen lenge vært preget av en søken etter spesifikke intervensjoner som behandler spesifikke psykologiske problemer; samt en søken etter hvilke spesifikke behandlingsmetoder som er mest effektive i behandlingen av spesifikke problemer. Det å forske på psykoterapeutiske behandlinger på samme måte som man forsker på medisinske behandlinger, kan ha ført til at man så og si har lett etter feil ting på feil sted (Budd & Hughes, 2009).

De siste 40 årene med såkalt spesifisitettsforskning har nemlig ikke funnet ubestridelig evidens for slike spesifikke sammenhenger mellom psykoterapeutiske behandlinger og psykologiske problemer (Elkins, 2012). Snarere har prosessforskningen vist at alle genuine psykoterapier, bonafide-terapi, er noenlunde like virkningsfulle; og at effekten hovedsakelig forklares av det Wampold kaller "kontekstuelle faktorer", eller "fellesfaktorer", faktorer som

er felles for konteksten av alle bonafide-psykoterapier (Elkins, 2012; Wampold, 2010b). Ideen om at de effektive komponentene av psykoterapi er felles for ulike terapeutiske metoder er dog ikke ny. Allerede i 1936 foreslo Saul Rosenzweig at det finnes viktige fellestrekk ved psykologiske behandlinger, og at det er nettopp fellestrekkene som er ansvarlige for fordelene ved psykoterapi; ikke spesifikke metoder og teknikker (Elkins, 2012; Wampold, 2010b). Rosenzweig ble kjent for den såkalte "Dodo Bird Verdict", hentet fra Dodo-fuglen i Alice i eventyrland som sa at "alle sammen har vunnet, og alle må få premie" (Rosenzweig, 1936). Etter Rosenzweig, har mange aktører argumentert for det samme (se f.eks. Elkins, 2012; Luborsky, Singer, & Luborsky, 1975; og Wampold, 2010b).

Hva er fellesfaktorer (og hvilken rolle spiller de i psykoterapi)?

Søken etter fellesfaktorer i psykoterapier har vært populær, men har lenge manglet et samlende rammeverk (Wampold, 2010b), og Grencavage & Norcross (1990) forsøkte å kartlegge fellestrekk ved fellesfaktorer beskrevet i terapilitteraturen. De fant totalt 89 foreslåtte fellesfaktorer, som de organiserte i fem kategorier: klientkarakteristika, terapeutkvaliteter, endringsprosesser, behandlingsstruktur og relasjonselementer.

Grencavage & Norcross (1990) etterlyste forskning for å underbygge disse kategoriene av fellesfaktorer, og ønsket deres har langt på vei blitt imøtekommet. Omtrent 20 år senere, anvender Elkins (2012) en lignende inndeling, og gjengir generelle forskningsfunn på effekten av klientfaktorer, terapeutfaktorer og relasjonsfaktorer. Klientfaktorer referer til det klienten som person har med seg til, og klientens erfaringer utenfor, terapirommet. Klientfaktorer trer frem som den aller sterkeste determinanten av utfallet av terapi, og ser ut til å redegjøre for hele 87% av variansen i utfall. Terapeutfaktorer er likeledes sterke determinanter, og står for 6%-9% av den totale variansen i endring, eller 46%-69% av såkalt behandlingsvarians, det vil si endring som kan attribueres til behandlingen per se. Det betyr at terapeutens personlige egenskaper korrelerer sterkere med utfallet av psykoterapi enn noen spesifikke behandlingsmetoder, og kun overgås av klientfaktorer. Alliansen, den mellommenneskelige arbeidsrelasjonen mellom klient og terapeut, et konsept vi skal gå inn på i detalj senere, har også dokumentert effekt. Alliansen redegjør for mellom 5% og 7% av total utfallsvarians, eller 38% til 54% av behandlingsvarians. Effekten av disse personlige og mellommenneskelige faktorene er spesielt interessante når de blir satt i sammenheng med

effekten av forskjeller mellom ulike behandlingsmetoder og teknikker, som på sin side kun redegjør for omlag 1% av total varians, eller 8% behandlingsvariens (Elkins, 2012).

Disse funnene er sentrale for et alternativ til den medisinske modellen for å forstå psykoterapi; en humanistisk modell. Der den medisinske modellen postulerer spesifikke intervensjoner for spesifikke problemer, legger den humanistiske modellen vekt på de personlige, mellommenneskelige og kontekstuelle faktorene i psykoterapi, samt på klientenes refleksjoner om sitt forhold til seg selv, andre, og den større psykososiale omverdenen (Elkins, 2012; Schneider & Längle, 2012; Wampold, 2007) (Wampold, 2010b).

Til tross for at det siste halve århundret med prosessforskning har vist at mesteparten av virkningen av psykoterapi ser ut til å skyldes kontekstuelle faktorer, og at spesifikke behandlingsmetoder og teknikker verken redegjør for en betydelig andel av utfallet, eller har dokumenterbare forskjellseffekter, så betyr det ikke at de spesifikke ingrediensene er ubetydelige. For det første, så handler en del av dagens prosessforskning om å kartlegge samspillet mellom spesifikke faktorer og fellesfaktorer (Se f.eks. Hoffart, Borge, Sexton, Clark, & Wampold, 2012); og for det andre så har behandlingsmetoder og teknikker blitt fremhevet som fellesfaktorer i seg selv. Dette ble blant annet foreslått av Frank & Frank (1991), hvis definisjon av psykoterapi vi allerede har vært inne på. Som nevnt, vedholder de at alle psykoterapier inneholder en person som lider, en person som leger, og en mellommenneskelig relasjon mellom dem. Således hevder de, i tråd med Elkins inndeling, at en klient, en terapeut og relasjonen deres er fellesfaktorer i psykoterapi. I tillegg, sier Frank & Frank, inneholder psykoterapier et rasjonale, eller en *myte*, som forklarer klientens symptomer, og hvordan de kan overkommes eller behandles; samt en eller flere prosedyrer, eller *ritualer*, som klienten og terapeuten inngår i sammen, og som er basert på rasjonale (Elkins, 2012; Frank & Frank, 1991; Wampold, 2010b). Således er psykoterapeutiske behandlingsmetoder, og dertilhørende teknikker, i hvert fall viktige som to faktorer alle bonafide-psykoterapier har til felles.

Mange antar at spesifikke og nonspesifikke faktorer interagerer, og samspillet mellom dem blir fremstilt på ulike måter. En første variant fremstiller spesifikke teknikker eller handlinger som terapiens konkrete innhold, og at kvaliteten på fellesfaktorene vokser ut av hvordan de spesifikke handlingene oppleves av deltakerne. Uten en spesifikk behandling, kan det ikke være noen enighet om mål eller samarbeid om oppgaver (Wampold, 2010b, s. 69),

eller som Hatcher & Barends (2006) sier det: «Alliance cannot happen without technique. Good technique means good alliance» (s. 294). En andre variant ser på fellesfaktorene som en etablert kontekst hvori spesifikke teknikker kan finne sted og utøve sin innflytelse (Lambert & Barley, 2001). Hvis man for eksempel vil ha en tenåring til å vaske rommet sitt, sier Grenavage & Norcross (1990), så er én teknikk for å oppnå dette å etablere klare standarder, men effekten av denne teknikken avhenger av om relasjonen i utgangspunktet er preget av varme og gjensidig respekt eller sinne og mistillit. En tredje variant er en slags kombinasjon, i at terapeutiske teknikker og terapirelasjonen har en dyp synergi. "The relationship does not exist apart from what the therapist does in terms of technique, and we cannot imagine any techniques that would not have some relational impact. Put differently, techniques and interventions are relational acts» (Norcross, 2001, s 349).

Dette gjensidige avhengigheten mellom spesifikke og nonspesifikke faktorer, er interessant i forhold til relasjoner i pedagogisk praksis. Enten kvaliteten på relasjonen styrer virkningen av en teknikk, kvaliteten på teknikker styrer kvaliteten av relasjonen, eller teknikk og relasjon påvirker hverandre på en «dyp synergisk» måte; så virker de begge ansvarlige for utfallet av psykoterapi. Slik kan det også være for pedagogisk praksis. Som vi har diskutert innledningsvis, har mange argumentert for at både psykoterapi og opplæring kan sees på som relasjonelle praksiser (Robertson, 2000; C. R. Rogers & Freiberg, 1994; D. T. Rogers, 2009; Toste, 2012); men der spesifikke faktorer i psykoterapi og pedagogikk nødvendigvis har viktige forskjeller (Meyers, 2008), så kan det hende at nonspesifikke faktorer kan ha vel så viktige likheter i disse to relasjonelle praksisene. Således kan det være at nonspesifikke relasjonsfaktorer interagerer med spesifikke psykoterapiteknikker for å frembringe utfallet av psykoterapi, og med spesifikke pedagogikkteknikker for å frembringe utfallet av pedagogisk praksis. Vi skal se nærmere på dette samspillet i pedagogisk praksis senere, under overskriften «Allianse i pedagogisk praksis».

Lambert & Barley (2001) påpeker at de mest studerte fellesfaktorene er såkalte personsentrerte fasiliterende betingelser og den terapeutiske allianse; som for alle praktiske formål kan omtales som relasjonelle elementer. Det er mulig at de nonspesifikke, relasjonelle elementene kan være relevante for andre relasjonelle praksiser enn psykoterapi, og at psykoterapeutisk prosessforskning, på leting etter de effektive elementene av psykoterapi, har funnet endringsfremmende elementer av mellommenneskelige relasjoner generelt. I denne

oppgaven er vi ute etter effektive elementer av psykoterapi som kan være relevante for pedagogisk praksis, og da er nettopp disse relasjonelle elementene spesielt verdige kandidater. La oss derfor rette fokus mot de virkningsfulle, relasjonelle fellesfaktorene.

En psykoterapeutisk relasjon

Flere av psykoterapiforskningens mest prominente aktører har fremhevet relasjonens utvetydige betydning for utfallet av psykoterapi. «Decades of research», sier Lambert & Barley, «indicate that the provision of therapy is an interpersonal process in which a main curative component is the nature of the therapeutic relationship» (Lambert & Barley, 2001, s. 357). Terapirelasjonen har betydelige og konsistente bidrag til utfallet av psykoterapi uavhengig av spesifikk type behandling (Norcross & Wampold, 2011); en terapeutisk allianse var den mest nevnte fellesfaktoren i Grencavage & Norcross kartlegging (Grencavage & Norcross, 1990); og Norcross har senere understreket at «the most common of common factors, the most convergence among the professional divergence, is the therapeutic relationship» (Norcross, 2010, s. 114).

Den amerikanske psykologforeningen har også anerkjent relasjonens betydning, og ved to anledninger satt ned arbeidsgrupper for å kartlegge de virkningsfulle elementene av en terapeutisk relasjon (Ackerman et al., 2001; Norcross & Wampold, 2011). Gelso & Carters definisjon av den terapeutiske relasjonen har ligget til grunn for dette arbeidet: «The feelings and attitudes that the client and therapist have for each other, and the manner in which they are expressed» (Gelso & Carter (1985,1994), som sitert i Norcross, 2001). Som sagt, hevdet Lambert & Barley (2001) at de personsentrerte fasiliterende betingelser og den terapeutiske allianse er de fellesfaktorene som er mest forsket på. Disse to kategoriene av relasjonelle fellesfaktorer ble fremhevet som viktige elementer av psykoterapi i APAs arbeidsgrupper, og er prioritert i denne oppgaven. De personsentrerte fasiliterende betingelsene henviser til de tre fasilitative betingelsene fra den personsentrerte psykoterapiskolen; empatisk forståelse, i hvilken grad terapeuten lykkes i å kommunisere personlig forståelse av klientens erfaring; positiv aktelse, i hvilken grad terapeuten kommuniserer ikke-evaluerende omsorg og respekt; og kongruens, i hvilken grad terapeuten er ekte og ikke defensiv (Lambert & Barley, 2001; C. R. Rogers, 1957). Den terapeutiske allianse er et bredere konsept, og inkluderer mer eksplisitt klientens bidrag til relasjonen. Alliansen blir sett på som bestående av tre hovedkomponenter:

terapeutiske oppgaver, enighet om målsetninger i terapi, og et relasjonelt bånd (Bordin, 1979; Lambert & Barley, 2001).

Også i pedagogisk praksis ser den mellommenneskelige relasjonen ut til å spille en viktig rolle. I en systematisk gjennomgang av utdannelsesforskning i perioden 1998-2007 på sammenhengen mellom kompetanseområder hos det pedagogiske personale i skole og barnehager og barn og unges læring; ble det funnet at lærerens undervisningshandlinger er den faktoren som i størst grad forklarer elevenes vekst i læring (Nordenbo et al., 2008). Lærerenes relasjonskompetanse fremheves som en av tre sentrale kompetanser for å fremme læring; og flere av studiene som ble gjennomgått viste at en lærer som er støttende, motiverende og tolerant over for elevenes egne initiativer, øker elevenes innlæring både i skolefag og på områder som selvtillit, autonomi og motivasjon, samt minsker forstyrrende adferd (Nordenbo et al., 2008). I en metaanalytisk gjennomgang av forskning på personsentrerte lærervariabler mellom 1948 og 2004, fant Cornelius-White (2007) at personsentrerte lærervariabler (positive relasjoner, ikke-styrende/»nondirectivity, empati, varme og å oppfordre tenkning og læring) hadde over gjennomsnittet⁷ høy assosiasjon med en rekke studentmål av både kognitiv, affektiv og atferdsmessig karakter (deltakelse, kritisk tenkning, tilfredshet, matematiske prestasjoner, forebygging av frafall, selvfølelse, verbale prestasjoner, positiv motivasjon, sosial tilknytning, IQ, karakterer, reduksjon i forstyrrende atferd, oppmøte og oppfattelse av egne prestasjoner). Cornelius-White ser dette som potensielt fruktbar tematikk for ytterligere pedagogisk forskning, men konkluderer med at «[p]erhaps more important than further research is advocacy for the robust associations of positive teacher-student relationships with student success» (2007, s. 134).

Psykoteraiporskningsens konseptuelle inndeling av relasjonen i fasiliterende betingelser og allianse gjenspeiles i Jessica Tostes (2012) beskrivelse av relasjoner mellom lærere og elever. Relasjonen mellom lærer og elev, sier Toste, har vist seg å predikere elevenes tilpasning til klasserommet og skolen (se også Pianta et al., 2003); og utover varmen, tilliten og båndet som karakteriserer en emosjonell tilknytning, er en positiv arbeidsrelasjon mellom lærer og elev preget av samarbeid og partnerskap. La oss derfor se på disse

7 Sammenlignet med andre såkalte «educational innovations». For analyse av assosiasjoner mellom ulike utdanningsmessige innovasjoner og utfallsmål, og betydningen av ulike korrelasjonsstørrelser, se: Fraser, B. J., Wahlberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 144-252. I deres kategorisering er alle de sammenlagte korrelasjonsstørrelsene i Cornelius-Whites metaanalyse å karakterisere som «should be of much interest».

relasjonelle fellesfaktorene fra psykoterapifeltet, og hvordan de kan relateres til pedagogisk praksis.

Personsentrerte, fasiliterende betingelser

Empati

Definisjonen på empati som er anvendt i de ovennevnte arbeidsgruppene (Ackerman et al., 2001; Norcross & Wampold, 2011), er basert på Carl R. Rogers beskrivelser av konseptet (se C. R. Rogers, 1957, s. 98; og 1980, s. 142-143). Empati sees på som en sensitiv evne og vilje til å forstå en annen persons tanker, følelser og utfordringer fra deres perspektiv. Det innebærer å tre inn i den andres private oppfattelsesverden; å være sensitiv fra øyeblikk til øyeblikk for de foranderlige opplevelsene av mening som flyter i denne andre personen, også meninger som han eller hun knapt er klar over selv; samt å kommunisere den forståelsen tilbake på måter som kan bli mottatt og verdsatt (Elliot et al., 2011; Greenberg et al., 2001; Norcross, 2010).

I arbeidet tilknyttet APAs arbeidsgrupper, ble det funnet at empati generelt har en middels stor effektstørrelse, og ser ut til å redegjøre for omlag 9-10% av variansen i behandlingsutfall (Elliot et al., 2011; Greenberg et al., 2001). Dette sies å tilsvare effekten av allianse (Elliot et al., 2011; Greenberg et al., 2001), og sannsynligvis være større enn effekten av spesifikke terapeutiske teknikker (Greenberg et al., 2001). Empati hadde ikke ulik effekt innenfor ulike teoretiske orienteringer (Elliot et al., 2011; Greenberg et al., 2001). I 2001 ble det funnet at empati bedre predikerte utfall i nonspesifikke utfallsmål som global bedring og klienttilfredshet, enn mer spesifikke, problemfokuserende utfallsmål (Greenberg et al., 2001). Dette impliserer at effekten av nonspesifikke komponenter i psykoterapi kan være relevant for mellommenneskelige relasjoner med andre målsetninger enn spesifikk, psykologisk behandling. Elliot et al. (2011) konkluderer med at empati er en middels stor, men variabel prediktor av utfall, og det mest robuste funnet er at klientens opplevelse av å føle seg forstått av terapeutene sine er relatert til utfall. Allikevel oppfordrer forfatterne til ydmykhet i fortolkning av resultatene, spesielt når det gjelder en kausal sammenheng mellom empati og utfall. De metaanalytiske funnene er i overensstemmelse med en kausalmodell som impliserer at empati er en medierende prosess som leder til bedring, men etablerer riktignok ikke denne sammenhengen like tydelig som RCT-studier kunne gjort. Ettersom det ville vært profesjonelt

uetisk å randomisere klienter til demonstrerbart empatiske og uempatiske terapeuter, er metaanalyser et valid alternativ (Elliot et al., 2011). Elliot et al. (2011) redegjør også for kvalitative beskrivelser av empati, og det er hensiktsmessig å betrakte disse fra terapeutperspektivet, observatør- eller formidlingsperspektivet og klientperspektivet.

Terapeuten

Moderne nevrovitenskap beskriver tre subprosesser av å være empatisk. Den første består av en *emosjonell simulering*, hvor de emosjonelle elementene av den andres kroppslige opplevelse blir speilet i, blant annet, limbiske områder av hjernen. Den andre prosessen er en konseptuell *perspektiv-taking*; lokalisert i deler av prefrontal og temporal korteks. Den tredje prosessen er en *emosjonsregulering*, trolig lokalisert i deler av orbitofrontal, prefrontal og høyre parietal korteks; som lindrer personlig ubehag i møte med den andres smerte, og gjør det mulig å være omsorgsfull og behjelpelig, selv om man blir berørt av det den andre opplever (Elliot et al., 2011). Disse tre prosessene gjenspeiler i stor grad C. R. Rogers drøftinger av empati. Emosjonell simulering og konseptuell perspektiv-taking impliseres i definisjonen nevnt over (Elliot et al., 2011), og C. R. Rogers understreket ved flere anledninger nødvendigheten av å kunne håndtere og regulere egne emosjoner, i et empatisk møte med en annen. «To sense the client's anger, fear, or confusion as if it were your own, yet without your own anger, fear, or confusion getting bound up in it, is the condition we are endeavoring to describe» (C. R. Rogers, 1957, s. 98). Satt i en pedagogisk kontekst, kan disse tre nivåene tilsi at en lærer kan forsøke å kjenne på hva en elev føler, prøve å se situasjoner fra elevens perspektiv, samt være tjent med å kunne regulere sine egne følelser slik at læreren kan være empatisk med eleven uten at egne følelser kommer i veien for en fasiliterende relasjon.

Formidlingen.

Formidling av empati beskrives som å kunne skje på tre ulike måter. Den første er etableringen av såkalt «empatisk rapport», som innebærer å uttrykke en omsorgsfull holdning og forsøke å demonstrere at man forstår klientens opplevelse, gjerne som et ledd i å etablere konteksten for samhandlingen. «Kommunikativ inntoning» er den andre måten, og består av en aktiv, pågående innsats for å forbli inntonet til klientens kommunikasjon og utfoldende opplevelse fra øyeblikk til øyeblikk. Den siste, «personempati», er en efaringsnær forståelse av klientens verden; og består av en vedvarende innsats for å forstå hva slags erfaringer den

andre har og har hatt, og hvordan de former bakgrunnen for klientens nåværende opplevelse. I psykoterapi er det «personempatiske» spørsmålet: Hvordan har klientens erfaringer fått dem til å se, føle, tenke og handle som de gjør? (Elliot et al., 2011, s. 44). I en pedagogisk kontekst, kan dette innebære at en lærer forsøker å tilnærme seg hver elevs læringsprosess som unik og påvirket av den elevens historie, for bedre å kunne fasilitere den enkelte elevs læring.

Klienten.

Som sagt, hadde klientperspektivet størst sammenheng med utfall i metaanalysene; det er altså viktig at terapeuten kommuniserer sin forståelse gjennom responser som klienten oppfatter som empatiske (Norcross, 2010, s. 119). Kvalitative studier har beskrevet handlinger som oppfattes som empatiske og uempatiske av klienter (Myers, 2000), samt forskjeller i klienters preferanser for ulik empatisk kommunikasjon (Bachelor, 1988). Avbrytelser, mangel på øyekontakt, og avvising av klientens posisjon til fordel for terapeutens posisjon ble generelt oppfattet som uempatisk; mens å være ikke-dømmende, oppmerksom, åpen for å diskutere alle temaer og å legge merke til detaljer ble generelt oppfattet som empatisk (Myers, 2000). Bachelor (1988) fant at 44% foretrakk en kognitiv form for empatisk respons, 30% en affektiv form, og resten en «selvavslørende» og delende eller omsorgsfull form. Det finnes ikke én enkelt, alltid fasiliterende, empatisk respons, konkluderer Norcross (2010); klienter har unike behov, og «the primary means of ascertaining whether the psychotherapist is indeed empathic is to secure feedback from the client» (s. 119).

Sammenfatning av empati.

Empati er et komplisert, mellommenneskelig fenomen. Forskning har vist at det kan spille en stor rolle i et vellykket terapiforløp, men også at det ikke enkelt kan skilles fra andre relasjonelle betingelser. Det er ikke sikkert empatiske responser er virkningsfulle, med mindre de er grunnet i en autentisk omtanke for klienten, og empati burde således tilbys i kontekst av positiv aktelse og genuinitet (Elliot et al., 2011; Greenberg et al., 2001). I beskrivelsene vi har sett på, blir empati heller ikke fremstilt som nødvendigvis eksklusivt til psykoterapi. Alle mellommenneskelige relasjoner kan potensielt inneholde, og profittere på, at deltakerne tar hverandres perspektiv, lever seg inn i hverandres opplevelser uten å blande inn sine egne følelser, og kommuniserer denne forståelsen til hverandre.

Det gjelder også relasjoner i pedagogisk praksis, som er fokus for denne oppgaven. C. R. Rogers og Freiberg hevder at en lærer som kan forstå elevens reaksjoner fra elevens perspektiv, og være sensitiv for hvordan lærings- og utdanningsprosessen oppleves for eleven, legger forholdene til rette for signifikant læring (C. R. Rogers & Freiberg, 1994). En slik sensitiv empati er, ifølge C. R. Rogers & Freiberg, noe annet enn å evaluere hva som er galt med eleven. Snarere dreier det seg om å se verden gjennom elevens øyne. Dette kan gi elevene en opplevelse av at noen forstår hvordan det føles å være dem, uten å ville analysere eller dømme dem, og at de kan «blomstre og vokse og lære» (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 158).

Empati i pedagogisk praksis, kan også innebære å være oppmerksom og forståelsesfull overfor andre aspekter ved elevenes liv enn det som foregår i klasserommet. C. R. Rogers & Freiberg forteller om en interaksjon mellom læreren Virginia Axline, og hennes elev Jay. Jay hadde vært aggressiv og hatt vansker med å snakke og å lære. En dag hadde han blitt sendt til rektor for å ha bannet, og mottatt fysisk avstraffelse. Dette var ukjent for Axline, da hun senere på dagen observerte Jay lage en detaljert leirfigur av en man med hatt og lommetørkle. Axline spurte hvem det var han hadde laget, og da Jay svarte at han ikke visste, henviste Axline til lommetørklet og spurte om ikke det kunne være rektor. Jay bekreftet, rev deretter hodet av figuren og så på Axline og smilte. Axline forsøkte å sette ord på hva Jay følte, og sa «You sometimes feel like twisting his head off, don't you? You get so mad at him», hvorpå Jay fortsatte med å rive av armene og banke figuren til en masse. En annen gutt skjøt inn at Jay var sint på rektor fordi han hadde slått ham den formiddagen. Axline fortsatte, «Then you must feel lots better now»; hvorpå Jay smilte og tok til å gjenoppbygge figuren (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 158).

Dette eksemplet gir et bilde på hvordan en lærer kan hjelpe en elev ved å tilby empatisk forståelse for elevens livsverden. Det kan være at Jay fikk lyst til å gjenoppbygge «rektor», fordi han fikk muligheten til å bearbeide sine følelser i relasjon til en empatisk lærer. Allikevel er det viktig å understreke at dette krever mye av læreren, og i eksempelet utviser Axline stor forståelse for både Jays kontekst og følelser uten å dømme ham. I følge C. R. Rogers, krever det en trygghet i seg selv å gå kunne gå fordomsfritt inn i en annens livsverden:

«To be with another in this way means that for the time being, you lay aside your own

views and values in order to enter another's world without prejudice. In some sense it means that you lay aside your self; this can only be done by persons who are secure enough in themselves that they know they will not get lost in what may turn out to be the strange or bizarre world of the other, and that they can comfortably return to their own world when they wish» (C. R. Rogers, 1980, s. 143).

Positiv aktelse

Denne fasiliterende betingelsen henspiller på en ubetinget varm og aksepterende holdning til en annen persons erfaringer (Norcross, 2010, s. 123). C. R. Rogers beskrivelser ligger til grunn for arbeidsgruppens forskning på også denne kvaliteten ved en terapeutisk relasjon (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001). I den grad terapeuten opplever en varm aksept for hvert aspekt av klientens erfaringer som en del av den klienten, sier C. R. Rogers (1957), så opplever terapeuten ubetinget positiv aktelse. Det betyr at det ikke er noen betingelser for aksepten, ikke noen følelse av å like den andre kun hvis den er sann og slik. Positiv aktelse betyr å bry seg om en annen person; ikke kun for å tilfredsstille sine egne behov, men å bry seg om den andre som en egen person, som har tillatelse til å ha sine egne følelser og opplevelser (C. R. Rogers, 1957).

Forskning på positiv aktelse har hatt betydelige metodiske utfordringer, spesielt knyttet til operasjonalisering. Gjennom det siste halve århundret med prosessforskning, har flere ulike begreper blitt anvendt, som ofte har hatt en nær kobling til relaterte relasjonsbetingelser som empati og genuinitet (Farber & Doolin, 2011). «Positive regard» sies å være det vanligste begrepet, men tidlige studier og teoretiske verker foretrakk «nonpossessive warmth» (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001). Farber & Doolins (2011) anvendte «unconditional regard», «positive regard», «warmth», «nonpossessive warmth», «affirmation», og «acceptance» for sin metaanalyse, og fant at positiv aktelse hadde en moderat og signifikant assosiasjon med utfall. Tidligere har det generelt vært like mange studier som har funnet positive som ikke-signifikante sammenhenger mellom positiv aktelse og utfall, og ingen studier har funnet negative sammenhenger. Videre er andelen signifikante funn større når man anvender klientens vurdering av positiv aktelse og utfallet av terapien (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001). I tråd med dette er en gjennomgående

anbefaling at terapeuter ikke bare etterstreber en varm og aksepterende holdning for klientene sine, men forsøker å kommunisere dette på måter som passer overens med den enkelte klient (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001; Norcross, 2010).

I likhet med empati, er det også viktig å være tydelig på de praktiske utfordringene knyttet til opplevelsen av positiv aktelse. Noen personer kan være lettere å ha ubetingede positive følelser for enn andre (Farber & Doolin, 2011). Det kan også være variasjon i hvordan man verdsetter at denne positive aktelsen blir kommunisert, og en strøm av kjærlighet og komplimenter er ikke nødvendigvis passende. Det viktige er at terapeuten fremviser en positiv holdning som bekrefter klientenes grunnleggende verdi som menneske, og at klienten føler at terapeuten bryr seg om og respekterer dem (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001; Norcross, 2010). I møte med utfordrende klienter som har en tendens til å devaluere andre, kan det være viktig å vise støtte for klienten som person, selv om man ikke verdsetter klientens handlinger (Norcross, 2010).

I følge C. R. Rogers & Freiberg (1994), kan en lærer fasilitere læring ved å møte elever med aksept, verdsettelse og tillit; og verdsette eleven som et uperfekt menneske med mange følelser og mange potensialer. Det kan for eksempel innebære å akseptere elevens frykt og nøling i møte med et nytt problem, elevens tilfredshet med sine prestasjoner, tidvis apati, uberegnelige ønsker om å utforske kunnskapens sidegater og disiplinerte forsøk på å oppnå viktige mål; samt å akseptere både følelser som kan fremme og forstyrre læring, det være seg søskenrivalisering, autoritetshat eller bekymringer om egen tilstrekkelighet. En slik holdning, sier C. R. Rogers & Freiberg (1994), springer ut av en grunnleggende tro på mennesket: «The facilitator's prizing or acceptance of the learner is an operational expression of her essential confidence and trust in the capacity of the human organism» (s. 156).

Samlet sett kan vi si at en lærer kan legge til rette for læring i relasjon med elever, ved å etterstrebe en positiv, aksepterende holdning til elevene og verdsette dem som mennesker, uavhengig av eventuelle handlinger læreren ikke verdsetter; samt å forsøke å formidle dette til elevene. I likhet med empati, kan dette være en utfordrende målsetning, både for terapeuter og lærere. Slik C. R. Rogers (1957) fremhevet, er det kanskje umulig for en terapeut å tilby konstante doser ubetinget positiv aktelse (se også Farber & Doolin, 2011), og et mer realistisk mål kan være å utvise denne holdningen mesteparten av tiden. "The most accurate statement is that the effective therapist experiences unconditional positive regard for the client during

many moments of his contact with him" (C. R. Rogers, 1957, s. 98).

Kongruens/Genuinitet

Den siste fasiliterende betingelsen har dobbel benevning: «kongruens» og «genuinitet», og blir av mange sett på som den viktigste av de tre (Klein et al., 2001; Kolden et al., 2011). Innenfor den terapeutiske relasjonen, hevdet C. R. Rogers (1957), burde terapeuten være en kongruent, genuin, integrert person. «It means that [...] he is freely and deeply himself, with his actual experience accurately represented by his awareness of himself» (C. R. Rogers, 1957, s. 97), og er det motsatte av å presentere en fasade, enten vitende eller uvitende. I følge C. R. Rogers, kan kongruens/genuinitet innebære å være seg selv på måter som kanskje ikke er sett på som ideelle for psykoterapi; for eksempel å være redd for en klient, eller så fokusert på egne problemer at det er vanskelig å lytte. Betingelsen kan møtes, sier C. R. Rogers, dersom terapeuten ikke fornekte disse følelsene for oppmerksomheten sin.

Kongruens/genuinitet blir beskrevet som å bestå av et *intrapersonlig* eller *internt* aspekt, og et *interpersonlig*, *kommunikativt* eller *eksternt* aspekt (Klein et al., 2001; Kolden et al., 2011; Norcross, 2010). Det intrapersonlige aspektet omfatter personlige karakteristikk ved terapeuten, og terapeutens egne interne opplevelse i møte med klienten. *Internt*, kjennetegnes den kongruente og genuine terapeuten av selvbevissthet og selvaksept, og en evne til å være integrert og i kontakt med sin egen erfaring. Det interpersonlige aspektet omhandler tilhørende kvaliteter ved den terapeutiske relasjonen, og refererer til terapeutens evne til å kommunisere sine opplevelser til klienten på en taktfull måte. *Eksternt*, kjennetegnes den kongruente og genuine terapeut ved åpent å være sine følelser og holdninger; istedenfor å gjemme seg bak en profesjonell rolle, eller forsøke å holde tilbake åpenbare følelser.

For å være kongruent og genuin, må terapeuten være i stand til å oversette intrapersonlige opplevelser til visse typer interpersonlige responser. Kongruente og genuine responser, er «authentic and consistent with the therapist as a real person with likes, dislikes, beliefs, and opinions, as well as a sense of humor» (Kolden et al., 2011, s. 70); og er gjerne formulert i et personlig språk som «jeg føler...», «sånn det ser ut for meg...», «dette er slik jeg opplever det...». Målet er riktignok ikke at terapeuten deler hvert aspekt av sin opplevelse,

eller hengir seg til selvavsløring og ventilerer av følelser. Snarere innebærer det at terapeuten hverken fører seg selv eller klienten bak lyset, og kommuniserer følelser når det er fasiliterende for klientens arbeid. Terapeuten kan også trenge å snakke ut om egne følelser, enten til klienten, en kollega eller en veileder, hvis de står i veien for terapien; for eksempel ved å være til hinder for de andre fasiliterende betingelsene. «Neither empathy nor regard can be conveyed unless the therapist is perceived as genuine» (Kolden et al., 2011, s. 65). C. R. Rogers hevdet selv at disse betingelsene fungerer i samspill (C. R. Rogers, 1957), og som Kolden et al. (2011) fremhever, «[c]ongruence may only be important for client change in the context of the other facilitative conditions; for example, as a precondition for the impact of either empathy or positive regard» (s. 69).

Noen sammenhenger som er spesielt interessante for denne oppgaven, gjelder klientenes alder og utdanning; samt gruppeterapi kontra individualterapi. For det første, var det sterkere sammenheng mellom kongruens og utfall jo lavere utdanning klientene hadde. For det andre var det sterkere sammenheng mellom kongruens og utfall for ungdommer enn voksne (Kolden et al., 2011). Elever i den allmenne opplæringen kjennetegnes av begge disse karakteristikkene; de er ungdom, nødvendigvis med relativt lav utdanning, og det kan være spesielt virkningsfullt for dem å møte en lærer som er personlig kongruent og genuin i relasjonen. Relatert til dette, ble det funnet en større effektstørrelse for kongruens i gruppeterapi enn individualterapi (Kolden et al., 2011). Forfatterne bemerker riktignok at funnet kan ha vært konfundert av at ungdom var noe overrepresentert i gruppeterapibetingelsene, men tyder på at kongruens/genuinitet potensielt sett spiller en ekstra viktig rolle for lærere som er i relasjon til en hel klasse eller gruppe elever.

C. R. Rogers & Freiberg (1994) ser på kongruens/genuinitet som den viktigste fasiliterende betingelsen også i relasjoner i pedagogisk praksis. De hevder at en lærer som er ekte, seg selv og går i relasjon til eleven uten å presentere en fasade, har mye større sjanse for å fasilitere læring. Dette krever at læreren kan være oppmerksom på sine følelser, og kan leve og være følelsene; enten det er entusiasme, kjedsomhet, interesse for elevene, sinne, sensitivitet eller sympati; samt kommunisere dem når det er passende. Hvis læreren aksepterer sine følelser som sine egne, så har ikke læreren behov for å pålegge følelsene på andre; og kan for eksempel like eller mislike et elevprodukt uten å implisere at det er objektivt bra eller dårlig eller at eleven er bra eller dårlig, men isteden uttrykke en personlig følelse for

produktet. «Thus, [the teacher] is a person to her students, not a faceless embodiment of a curricular requirement or at sterile tube through which knowledge is passed from one generation to the next» (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 154).

C. R. Rogers og Freiberg eksemplifiserer med Barbara Shiel, en lærer som kom til å uttrykke frustrasjon over at elevene rotet med kunstmateriale hun hadde gjort fritt tilgjengelig for dem. Shiel hadde funnet det frustrerende å leve med rotet, og syntes det virket som om ingen andre brydde seg. Hun valgte å fortelle elevene at hun av natur er ryddig og ordentlig, og at rotet distraherer henne. Som respons, foreslo elevene at noen frivillige kunne rydde opp. Shiel fortsetter: «I said it didn't seem fair to me to have the same people clean up all the time for others – but it would solve it for me. 'Well, some people like to clean,' they replied. So that's the way it is» (som sitert i C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 155). C. R. Rogers & Freiberg sier at Shiel løp en risiko ved å være transparent med sitt sinne og sine frustrasjoner om rotet, men det resulterte i at elevene aksepterte og respekterte hennes følelser, tok dem til etterretning og fant frem til en ny løsning. I følge C. R. Rogers & Freiberg, er dette en reaksjon som nesten alltid finner sted når en lærer er kongruent og genuin. For å være genuin, ærlig, kongruent eller ekte, fortsetter C. R. Rogers & Freiberg, betyr å være det om seg selv; man kan ikke være ekte om en annen person, fordi man vet ikke sikkert hva som er ekte for den andre.

For C. R. Rogers & Freiberg, er essensen i eksempelet med Barbara Shiel at hun sa til elevene: «Jeg finner det frustrerende å leve med rotet! Jeg er ryddig og ordentlig og det driver meg til distraksjon», i motsetning til: «Dere er de mest rotete barna jeg noen gang har sett! Dere bryr dere ikke om ryddighet eller renhet. Dere er helt forferdelige!» (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 159). I den andre formuleringen sier Shiel ingenting om seg selv, deler ingen av sine følelser. Isteden dømmer eller evaluerer hun elevene, og ifølge C. R. Rogers & Freiberg er dette uhensiktsmessig fordi dommer og evalueringer er uklare, og kan diskuteres:

«Are these children messy, or are they simply excited and involved in what they are doing? Are they *all* messy, or are some as disturbed by the chaos as she? Do they care nothing about tidiness, or is it simply that they don't care about it every day? If a group of visitors was coming, would the children's attitude be different? Are the students

terrible, or simply children?» (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 159)

Dommer og evalueringer er nesten aldri helt korrekte, fortsetter C. R. Rogers & Freiberg, og kan frembringe sinne, engstelse og skyldfølelse. Hadde Shiel brukt den andre formuleringen, ville kanskje ikke klassen ha respondert så konstruktivt. Videre påpeker C. R. Rogers & Freiberg at det selvfølgelig ikke bare handler om ordvalg; hvis man føler seg dømmende, så er det ikke tilstrekkelig å anvende en verbal formel. Det vil være en fasade og en mangel på genuinitet; isteden må man sakte lære å være ekte ved å bli bevisst sine følelser og være villig til å ta en sjanse ved å dele dem slik de oppleves på innsiden, istedenfor å kamuflere dem som evalueringer, eller attribuere dem til andre (C. R. Rogers & Freiberg, 1994). Som Shiel kommenterte i etterkant: «I used to get upset and feel guilty when I became angry. I finally realized the children could accept my feelings too. And it is important for them to know when they've upset me. I have my limits, too» (som sitert i C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 155).

Kongruens/genuinitet kan være en viktig fasiliterende relasjonsbetingelse, kanskje spesielt i samspill med, eller grunnleggende for, andre virkningsfulle relasjonselementer som empati og positiv aktelse. I likhet med de andre fasiliterende betingelsene, er det også viktig å understreke at det å være kongruent og genuin i relasjon med et annet menneske, er en avansert og krevende rolle å fylle. C. R. Rogers anså det ikke som nødvendig å være fullstendig integrert i alle aspekter av livet; snarere så han det som tilstrekkelig at en terapeut kan være nøyaktig seg selv sammen med klienten. Hans følgende beskrivelse bærer vitne både om hvor virkningsfullt han anså en slik genuinitet, og hvilke krav det kan stille til en som vil være så ærlig: «A very warm and open kind of interaction is created in telling my feelings this way. I am not greatly superior, wiser, or better than the other people in the patient's life. I have as many weaknesses, needs, and stupidities» (C. R. Rogers et al., 1967, som sitert i Kolden et al., 2011).

Et fasiliterende samspill.

Vi har nå sett beskrivelser av de tre personsentrerte, fasiliterende betingelsene; i utgangspunktet postulert av Carl R. Rogers for over 50 år siden, og nylig blåst nytt liv i av relasjonelt orienterte arbeidsgrupper i Den amerikanske psykologforeningen. Flere av analysene av betingelsene vi har gått igjennom vektlegger at de fasiliterende betingelsene fungerer i samspill. Dette underbygges på det teoretiske plan, hvor flere forfattere støtter C. R.

Rogers tanke om betingelsenes interagerende natur (Elliot et al., 2011; Farber & Doolin, 2011; Greenberg et al., 2001; Kolden et al., 2011); det operasjonelle plan, i form av utfordringene knyttet til å lage gjensidig utelukkende operasjonelle definisjoner for hver betingelse (Farber & Doolin, 2011); og det empiriske plan, hvor for eksempel effekten av én fasiliterende betingelse trer sterkere frem når den blir undersøkt i sammenheng med de andre, og faktoranalyser har indikert en felles global skala (Elliot et al., 2011).

Forskning tyder på personsentrerte fasiliterende betingelser fungerer i et samspill også i pedagogisk praksis. Til tross for at betingelsene kan separeres i forskning og ser ut til å være gunstige når de er studert isolert fra hverandre, sier Cornelius-White (2007); så er de mer effektive sammen, i kontekst av en positiv lærer-elev-relasjon. Likeledes konkluderer C. R. Rogers & Freiberg (1994) med at de fasiliterende betingelsene fungerer sammen for å promotere læring. Først, sier de, er en åpen genuinitet i læreren eller fasilitatoren; en villighet til å være og leve følelsene og tankene som er i øyeblikket. Læringsklimaet blir forsterket, fortsetter de, når ektheten inkluderer en verdsettelse, omsorg, tillit og respekt for eleven. Når dette også inkluderer en sensitiv og nøyaktig empatisk lytting, så kan et klima som befri og stimulerer læring og vekst eksistere. Til grunn for disse holdningene, sier C. R. Rogers & Freiberg, ligger en grunnleggende tillit til den menneskelige organisme, og dens muligheter. Relatert til dette, antydes det i gjennomgangen til Nordenbo et al. (2008) at lærere kan øke elevenes innlæring når de utstråler varme, respekt, tillit, empati og et positivt forhold til elevene, kvaliteter som er relatert til de tre fasiliterende betingelsene fra psykoterapifeltet. «Det gode forhold mellom lærer og elev er basert på, at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for elevene. Synet på elevene er præget af, at alle har potentiale for at lære, og at hver elev har sin individuelle måde at lære på, som læreren skal respektere» (Nordenbo et al., 2008, s. 66).

I studier på empati og positiv aktelse, ser det ut til at sammenhengen mellom fasiliterende betingelser og utfall er størst når man tar utgangspunkt i klientens perspektiv (Elliot et al., 2011; Farber & Doolin, 2011). Dette gjenspeiles i pedagogisk forskning, hvor studenter eller observatørs vurdering av lærervariabler har en sterkere sammenheng med studentutfallsmål⁸ enn lærerens vurdering av seg selv (Cornelius-White, 2007).

8 Spesielt på kognitive variabler som karakterer, verbale og matematiske prestasjoner, IQ, kritisk og kreativ tenkning. Forskjellen var mindre på affektive og atferdsmessige mål som deltakelse, motivasjon, forstyrrende atferd og tilfredshet.

Disse personsentrerte, fasiliterende betingelsene, empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet, er også nært relatert til den andre hovedgruppen av terapeutiske relasjonselementer vi skal fokusere på i denne oppgaven: den terapeutiske alliansen.

Allianse

Det psykoterapeutiske konseptet «allianse» refererer til hvorvidt relasjonen mellom terapeut og klient er preget av målrettet samarbeid (Hatcher & Barends, 2006; Norcross, 2010). Som nevnt, har alliansen lange røtter i psykoanalytisk tenkning, og Freuds undersøkelser av positive overføringer som fasiliterer terapeutisk arbeid. I lys av prosessforskning som tydet på tilsvarende effekter for ulike psykoterapier, og en dertil hørende søken etter felles faktorer; fikk konseptet en gjenopplivet interesse på slutten av 1900-tallet (Horvath et al., 2011; Horvath, 2001), og er kanskje den fellesfaktoren som er mest forsket på og dokumentert i dag (Horvath et al., 2011; Norcross, 2010; Safran & Muran, 2006). Den moderne konseptualiseringen stammer hovedsakelig fra Bordin (1979), som presenterte det mange ser på som den mest robuste definisjonen av konseptet (Hatcher & Barends, 2006). I tillegg til Bordins begrep «arbeidsallianse», blir konseptet også benevnt som «terapeutisk allianse», «hjelpende allianse» eller simpelthen «alliansen» (Horvath et al., 2011; Norcross, 2010). De siste tiårene med empirisk forskning på psykoterapi, har funnet en konsistent sammenheng mellom alliansen og terapeutisk utfall på tvers av behandlingsformer, og alliansen sees på som av de sterkeste, mest robuste prediktorene for utfall i psykoterapilitteraturen (Horvath et al., 2011; Horvath, 2001; Wampold, 2010b). Målkonsensus og samarbeid, to av komponentene av arbeidsalliansen, har også dokumenterte sammenhenger med utfall hver for seg (Tryon & Winograd, 2011).

Som nevnt, var Bordin (1979) selv av den oppfatning at arbeidsalliansekonseptet kunne gjelde også for andre typer relasjoner enn psykoterapeutiske relasjoner, for eksempel relasjoner i en pedagogisk kontekst. Denne antagelsen har blitt videreført av blant andre Robertson (2000), som argumenterer for at arbeidsalliansekonseptet beskriver relevante aspekter av relasjonen mellom lærere og elever som en utdanningsmessig hjelpe-relasjon; Meyers (2008), som diskuterer hvordan lærere kan kultivere et godt læringsklima ved å forme arbeidsallianser med studenter, hevder at arbeidsallianseteori tilbyr et rammeverk til lærere og instruktører for hvordan de kan forbedre relasjonene til elever og studenter og således

fasilitere læring, samt organisere nåværende pedagogisk forskning og danne retningslinjer for ny forskning; Toste (2012) som har vært med på å utvikle «Classroom Working Alliance Inventory» (CWAI), et instrument for å undersøke arbeidsrelasjoner mellom lærere og elever basert på arbeidsalliansekonseptet, og presenterer evidens for at en positiv arbeidsallianse mellom lærere og elever predikerer en rekke utfallsmål i skolen, som for eksempel elevenes positive læringsatferd og tilfredshet med skolen; og D. T. Rogers (2009, 2012), som hevder at arbeidsalliansekonseptet kan appliseres på alle endringsprosesser som involverer interaksjon og samarbeid, og således er relevant for relasjoner i opplæringskontekster hvor elever søker en form for endring (for eksempel læring eller tilegnelse av evner) og en lærer fungerer som agent for endringen (D. T. Rogers, 2009), samt har utviklet «Learning Alliance Inventory» (LAI), et instrument for å måle arbeidsallianse mellom lærere og studenter innenfor akademiske kurs (D. T. Rogers, 2012). Arbeidsalliansekonseptet omfatter mange aspekter av en målrettet, samarbeidende relasjon; og for oversiktens skyld presenteres først arbeidsalliansen fra psykoterapifeltet, og deretter dens relevans for pedagogikken under egen overskrift.

Alliansekonseptet i psykoterapi

I følge Bordin (1979), består arbeidsalliansen av tre hovedkomponenter: enighet om målsetninger, samarbeid om terapeutiske oppgaver og utviklingen av relasjonelle bånd. Målkomponenten henviser til enighet om hva klientens problem(er) er, og hvordan løsningen(e) kunne sett ut; oppgavekomponenten henviser til enighet om hva som skal gjøres for å oppnå målsetningen(e); og båndkomponenten sier at vellykket samarbeid er basert på et nivå av tillit og tilknytning som samsvarer med oppgaven(e) (Hatcher & Barends, 2006). Denne moderne forståelsen av alliansen inkluderer på den ene siden positive, affektive aspekter som tillit, respekt og omsorg; og på den andre siden de kognitive aspektene av konsensus om målrettet samarbeid. Alliansen beskriver terapeuten og klienten i et gjensidig partnerskap, hvor begge deltakere oppfatter hverandre som engasjert i en felles innsats for å adressere klientens problem (Hatcher & Barends, 2006; Horvath, 2001). Således er alliansen et mer omfattende konsept enn de fasiliterende betingelsene, og inkluderer eksplisitt klientens aktive bidrag til relasjonen (Lambert & Barley, 2001). Flere forfattere understreker også at man ikke må sidestille alliansen med hele den terapeutiske relasjonen, til tross for at en slik

sammenblandingen har funnet sted i psykoterapifeltet (Hatcher & Barends, 2006). Relasjonen omfatter mer enn alliansen alene (Norcross, 2010). Snarere kan det være hensiktsmessig å se på alliansen som å stille to vesentlige spørsmål til relasjonen: «I hvilken grad er det terapeutiske arbeidet kjennetegnet av enighet om målsetninger og oppgaver?» og «Er det nok tillit og respekt for å muliggjøre fullstendig tilslutning til målsetningene og deltakelse i oppgavene?». Tilsvarende spørsmål kan likeledes stilles til alle trekk, aspekter eller kvaliteter ved relasjonen og samarbeidet: «Hvordan reflekterer eller bidrar dette til målrettet samarbeid?» (Hatcher & Barends, 2006).

Vi har allerede vært inne på samspille mellom relasjonsfaktorer og spesifikke teknikker i psykoterapi. Dette understrekes ytterligere i alliansefeltet, og Bordins konsept kan sies å implisere at teknikker og relasjon er gjensidig avhengige faktorer. Istedenfor å være additive eller konkurrerende elementer av terapi, kan «god teknikk» bidra til «god allianse», og en teknisk intervensjon vil alltid være avhengig av sin relasjonelle betydning (Hatcher & Barends, 2006; Safran & Muran, 2006). Allianse og teknikk opererer på ulike konseptuelle nivåer, sier Hatcher & Barends (2006), og kan ikke sees på som to forskjellige typer aktiviteter i terapi. Teknikk bør betraktes som alle målrettede aktiviteter i terapi, enten det er konkrete teknikker rettet mot håndtering av klientens aktuelle problem, åpen adressering av klientens tilbaketrekning og andre tegn til brudd eller hindringer i alliansen, eller terapeutens varme og empati. Alliansen, på sin side, bør betraktes som en kvalitet ved terapeuten og klientens interaksjoner. «Technique is an activity, alliance is a way to characterize activity» (Hatcher & Barends, 2006, s. 294). Samspillet mellom allianse og teknikk er viktig også i pedagogisk praksis, og blir som sagt beskrevet nærmere under overskriften «Allianse i pedagogisk praksis».

Med utgangspunkt i Bordins arbeider, fremhever Hatcher & Barends (2006) tre viktige konsepter knyttet til hvordan arbeidsalliansen utvikles og vedlikeholdes. For det første blir alliansen aktivt forhandlet på starten av terapien, og deretter kontinuerlig reforhandlet, både eksplisitt og implisitt. I følge Safran & Muran (2006) er det hensiktsmessig å tenke i baner av pågående forhandlinger, fordi alliansen er en foranderlig egenskap som vokser ut av relasjonen; snarere enn en statisk variabel som er nødvendig for at en terapeutisk intervensjon skal fungere. For det andre, krever ulike terapier forhandlinger rundt ulike aktiviteter og forpliktelser, men alle må utvikle et tilfredsstillende relasjonelt bånd, og en eller annen form

for enighet om problemer, målsetninger og oppgaver (Hatcher & Barends, 2006). Dette er spesielt relevant for vår utforskning av psykoterapeutiske implikasjoner for opplæringen, ettersom relasjoner i pedagogisk praksis vil kreve nettopp forhandlinger om andre typer problemer, målsetninger og oppgaver enn de som kjennetegner psykoterapi. For det tredje, kan det oppstå belastninger eller brudd i alliansen, som krever reparasjon eller reforhandling for vellykket samarbeid (Hatcher & Barends, 2006, s. 293).

Målkonsensus

Tryon & Winograd (2001, 2011) har beskrevet hvordan målkonsensuskomponenten blir operasjonalisert i forskning. Dette gir et utfyllende bilde av konkrete aspekter av komponenten. I tillegg til a) «enighet om målsetninger», måles målkonsensus som b) i hvilken grad terapeuten forklarer terapien, relevante forventninger til terapien og pasientens forståelse av denne informasjonen; c) i hvilken grad mål blir diskutert, og hvorvidt pasienten oppfatter målene som klart spesifisert; d) pasientens forpliktelse til målene; samt e) samsvar mellom terapeuten og klientens forståelse av opphavet til klientens problem, og hvem eller hva som er ansvarlig for løsningen på problemet (Tryon & Winograd, 2001, 2011).

Samarbeid

I et studie av alliansebygging i angstbehandling for ungdom, fant Creed & Kendall (2005) en betydningsfull sammenheng mellom terapeuten atferd og ungdommenes vurdering av kvaliteten på alliansen. Dette gir et kvalitativt bilde på hvordan samarbeidskomponenten kan se ut i praksis. Følgende samarbeidsatferd ledet til bedre allianse: Å presentere behandlingen som en laginnsats, og bygge fellesskapsfølelse med formuleringer som «vi», «oss» og «la oss»; å inkludere ungdommene i utarbeidelse av målsetninger, og presentere behandlingen som en måte å adressere ungdommens bekymringer; samt å oppmuntre ungdommene til delaktighet, og til å gi spesifikk tilbakemelding til terapeuten sin (se også Norcross, 2010).

Typer relasjonelle bånd

Når det gjelder båndkomponenten, påpeker Hatcher & Barends (2006) at et relasjonelt bånd kan ta mange former. Videre spesifiserer de at i allianseøymed, er det essensielle hvorvidt båndet bidrar til mål- og oppgavekomponentene. De foreslår å skille mellom et «affektivt» bånd, et «arbeidsstøttende» bånd, et «forsterkende» bånd og et «anerkjennende»

bånd. Det affektive båndet referer til den generelle opplevelsen mellom terapeut og klient av å like, stole på, og respektere hverandre. Et slikt bånd anses som problematisk, ettersom det inkluderer mange fasetter av relasjonen uten å koble dem direkte til målrettet arbeid. Alle positive, affektive bånd mellom terapeut og klient er ikke nødvendigvis fasiliterende for terapeutisk arbeid, og det arbeidsstøttende båndet angår dette viktige tilleggskriteriet.

Istedenfor å spørre: Liker og respekterer du terapeuten din?, spør det arbeidsstøttende båndet: Liker og respekterer du terapeuten din nok til å delta i det arbeidet du forventer å gjøre i terapien? og: Respekterer og anerkjenner terapeuten deg nok til å tillate deg å arbeide effektivt i terapien? (Hatcher & Barends, 2006, s. 296). I tillegg kan aspekter av det affektive båndet være psykoterapeutiske i seg selv. Disse aspektene omfattes av det forsterkende og det anerkjennende båndet. Det forsterkende båndet referer til at terapeutens engasjement og optimisme kan hjelpe klienten til å ha tro på at terapien kan hjelpe, eller at bedring er mulig. Det anerkjennende båndet referer til terapeutens formidling av forståelse og verdsettelse av klienten, og er således relatert til de personsentrerte fasiliterende betingelsene empati og positiv aktelse.

Brudd i alliansen.

«Alliansebrudd» angår konkrete hindringer for målrettet samarbeid, og kan defineres som en spenning eller et sammenbrudd i den samarbeidende relasjonen mellom terapeut og klient (Safran, Muran, & Eubanks-Carter, 2011). Konseptet er omfattende nok til å fylle en oppgave i seg selv, men for å utarbeide en tilstrekkelig forståelse av den terapeutiske alliansen, er det på sin plass med en kort beskrivelse. Med utgangspunkt i Bordin, konseptualiserer Safran, Muran & Eubanks-Carter (2011) alliansebrudd som uenigheter om terapiens oppgaver, uenigheter om behandlingsmål, eller belastninger i båndet mellom terapeut og klient, og variantene anses ikke som gjensidig utelukkende. Opprinnelig ble alliansebrudd konseptualisert som et «sammenbrudd i samarbeidet», sier Safran & Muran (2006); men fokuset på samarbeid vektlegger de bevisste aspektene av fenomenet, og de anser det som fruktbart å inkludere definisjoner som «problemer med å relatere seg til en annen» eller «forringelse av kommunikasjonen». I følge Safran & Muran, er det viktig å være klar over at alliansebrudd både kan forekomme som «konfrontasjonsbrudd», hvor klienten direkte konfronterer terapeuten med sine bekymringer om relasjonen; og som mer subtile

«tilbaketrekningsbrudd», hvor klienten håndterer relasjonell misbilligelse ved å trekke seg tilbake, utsette eller føye seg (Safran & Muran, 2006).

Forskning indikerer at reparasjon av brudd i alliansen er relatert til positivt utfall av psykoterapi (Safran et al., 2011). I tråd med dette, anbefaler Safran, Muran & Eubanks-Carter (2011) at terapeuter er oppmerksomme på subtile tegn til brudd i relasjonen; tar initiativ til å utforske eventuelle brudd sammen med klienten; samt forsøker å respondere på en åpen, ikke-defensiv måte og ta ansvar for sine egne bidrag til interaksjonen, i motsetning til å skylde på klienten. Reparasjoner kan finne sted ved å endre på samarbeidets målsetninger eller oppgaver uten nødvendigvis å adressere bruddet, avklare misforståelser, eller involvere en dypere utforsking av hva som har hendt i relasjonen (Safran et al., 2011).

Terapeutens bidrag

Sammen med Wampold og Imel, fant Baldwin (2007) støtte for at det er terapeutens bidrag til utviklingen av en god arbeidsallianse som er viktigst for utfall. Terapeutvariabilitet i allianse predikerte utfall, men det gjorde ikke klientvariabilitet. Terapeuter som i gjennomsnitt dannet bedre allianser, kunne vise til statistisk signifikant bedre utfall av terapiene sine, enn terapeuter som dannet mindre gode allianser; mens klienter som dannet en bedre allianse med en spesifikk terapeut, hadde ikke signifikant bedre utfall enn klienter som dannet en mindre god allianse samme terapeut. Allianseforskning og metaanalyser er metodisk kompliserte, og det er viktig å være klar over at funnene ikke er endelige (Del Re et al., 2012); men til nå tyder forskningen på det er terapeutens bidrag til alliansendannelsen som er viktigst for utfallet av psykoterapi (Baldwin et al., 2007; Del Re et al., 2012).

For å øke forståelsen av hvordan terapeuter bidrar til utviklingen av gode arbeidsallianser i terapi, utførte Ackerman & Hilsenroth (2003) en gjennomgang av forskning på blant annet terapeuters personlige karakteristikk som har positiv innflytelse på alliansen. Forfatterne fremhever at det var signifikante sammenhenger mellom spesifikke personlige egenskaper hos terapeutene og utvikling og vedlikehold av en positiv allianse. Korrelasjoner med gode allianser ble funnet når terapeuter ble karakterisert som fleksible, interesserte, erfarne, ærlige, respektfulle, tillitsverdige, trygge, interesserte, årvåkne, vennlige, varme og åpne. Disse karakteristikkene har klare paralleller til de personsentrerte fasiliterende betingelsene, og det kan tyde på at de relasjonelle fellesfaktorene fungerer sammen. Ulike

metodologiske begrensinger i studiene, påminner Ackerman & Hilsenroth, gjør det utfordrende å danne konkrete konklusjoner, og følgelig kan det være mest hensiktsmessig å forholde seg til resultatene som indikasjoner på hvilke karakteristikk som kan fasilitere positive arbeidsallianser.

Klientens opplevelse

På tvers av studier av felles faktorer for virkningsfull psykoterapi, går det frem at det er essensielt for positivt utfall av psykoterapi at klientene opplever terapeutene sine som empatiske, varme og ekte, og den terapeutiske arbeidsrelasjonen som preget av enighet, åpenhet og samarbeid (Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001; Horvath, 2001; Lambert & Barley, 2001; Norcross, 2010). En viktig faktor i utviklingen og opprettholdelsen av en god arbeidsallianse, kan derfor være å innhente tilbakemelding fra klientene (Del Re et al., 2012). Redaktørene av «The heart and soul of change: Delivering what works in therapy», konkluderer også med at den viktigste praksisanbefalingen fra arbeidet deres med fellesfaktorer er å be om tilbakemelding fra klientene om hvordan de opplever relasjonen, og anvende denne informasjonen til å tilpasse og forbedre relasjonen (Miller, Hubble, Duncan, & Wampold, 2010). Foruten indikasjoner på at terapeuter kan bli bedre på å danne allianser hvis de tar klientens opplevelse av alliansen i betraktning (se også Wampold, 2010b), fortsetter Miller et al., og tegn på at de beste terapeutene i større grad ber om tilbakemelding om kvaliteten på deres arbeid og bidrag til alliansen, så kan det å be om klientenes opplevelse i seg selv formidle et viktig, psykoterapeutisk budskap: «Your input is crucial; your participation matters. We invite you to be a partner in your care. We respect what you have to say, so much so that we will modify the treatment to see that you get what you want» (Miller et al., 2010, s. 424).

Allianse i pedagogisk praksis

Det er et betydelig sammenfall mellom arbeidsallianseteori og målsetningene med opplæring, sier D. T. Rogers (2009), som sammen med flere forfattere har understreket arbeidsalliansekonseptets relevans og anvendelighet innenfor pedagogisk praksis (Meyers, 2008; Robertson, 2000; D. T. Rogers, 2009, 2012; Toste, 2012). I følge D. T. Rogers (2009) har arbeidsalliansen og opplæring et felles fokus på endringsprosessen. Arbeidsalliansekonseptet tilbyr en måte å organisere informasjon om endringsprosesser som

foregår i interaksjonene mellom mennesker, og kan appliseres på alle endringsprosesser som involverer samhandling og samarbeid, inkludert de i utdanningsmessige kontekster (D. T. Rogers, 2009). Når opplæring går fra å være overføring av kunnskap til fasilitering av læring, hevder Robertson (Robertson, 2000), rettes fokuset mot læringsprosesser og utdanningsmessige hjelperelasjoner; og opplæring begynner å dele egenskaper med andre hjelperelasjoner, som for eksempel psykoterapi. I denne konteksten, kan arbeidsalliansekonseptet være et nyttig rammeverk for lærere som ønsker å forbedre relasjonene til elever og studenter, etablere en positiv hjelperelasjon, og fasilitere læring (Meyers, 2008; Robertson, 2000).

Opplæring kan sees på som en prosess som krever seleksjon av læringsmål, og passende intervensjoner for å oppnå målene, og både lærere og elever deltar i atferd som er designet for å hjelpe elevene til å bevege seg mot disse læringsmålene (D. T. Rogers, 2009). Måltrettet samarbeid er kjernen av denne interaksjonen, som leder utviklingen av en arbeidsallianse (D. T. Rogers, 2009). For å legge til rette for utviklingen av en utdanningsmessig arbeidsallianse, bør lærere søke å oppnå en felles oppfatning av hensikten med relasjonen deres med elevene, en grunnleggende enighet om målsetninger og deres respektive oppgaver, samt forsøke å oppnå et passende emosjonelt bånd med elevene, og adressere konflikter for å reparere eventuelle forstyrrelser i de sosiale relasjonene i klasserommet (Meyers, 2008; Robertson, 2000). D. T. Rogers (2009) understreker også at læreren har et større ansvar enn eleven for å være klar over arbeidsalliansen og dens potensielle rolle i endringsprosessen, og å monitorere og adressere belastninger i alliansen. Således er det likheter mellom interaksjonene i psykoterapi og pedagogisk praksis, men ifølge Meyers (2008) er det også viktige forskjeller i blant annet den profesjonelles forsett (psykoterapeuter adresserer psykologiske problemer, noe lærere ikke gjør), rollekrav (lærere gir karakterer), og konteksten til tjenestetilbudet (psykoterapeuter gir gjerne individuelle behandlingstilbud, mens lærere lærer opp mange elever samtidig).

Som nevnt, fremhever Toste (2012) relasjonen mellom lærere og elever har vist seg å være en sterk prediktor for elevers tilpasning til skolen og klasserommet (se også Pianta et al., 2003); og arbeidsalliansen og forskning indikerer også at lærere kultiverer et godt læringsklima når de former arbeidsallianser med elevene sine (Meyers, 2008; D. T. Rogers, 2012; Toste, 2012). På bakgrunn av forskning med spørreskjemaet CWAI (Toste, 2012), er det

funnet at en positiv arbeidsallianse mellom lærer og elev er relatert til en rekke utfallsmål i skolen, inkludert elevenes samlede tilpasning til, og tilfredshet med, skolen. Elevens vurdering av arbeidsalliansen kan være spesielt viktig, ettersom den korrelerer med både lærere og elevers vurdering av elevenes engasjement i positiv læringsatferd; mens læreres vurdering av arbeidsalliansen ser ut til å kun predikere lærerens vurdering av elevenes prestasjoner (Toste, 2012). Ettersom elever med spesielle læringsbehov som opplevde å ha en positiv og samarbeidende allianse med lærerne sine hadde mindre sjanse for å uttrykke lave nivåer av kompetanse og tilfredshet med skolen, ser det ut til at de samarbeidsmessige komponentene om mål og oppgaver kan spille en beskyttende rolle for slike elever, og kompensere for andre risikofaktorer (Toste, 2012).

LAI, et alliansespørreskjema for akademiske kurs (D. T. Rogers, 2012), har vist seg å kunne måle kvaliteten på det målrettede samarbeidet mellom studenter og lærere, og både korrelere med studentenes karakterer og skille mellom ulike lærere. Faktoranalyser av LAI indikerer at arbeidsalliansen mellom studenter og lærere blir forsterket når elever opplever læreren som engasjert, imøtekommende og kompetent; kurset som engasjerende og verdifullt; og interaksjonene med læreren som grunnet i forståelse, genuin omtanke og samarbeid (D. T. Rogers, 2012). Dette knytter kvaliteten på arbeidsalliansen til kvaliteten på pedagogiske teknikker, ikke ulikt samspillet mellom teknikk og allianse i psykoterapi (Hatcher & Barends, 2006; Safran & Muran, 2006). God teknikk og pedagogikk kan underbygge og fasilitere sterke arbeidsallianser ved å engasjere studenter i målrettet arbeid, og sterke arbeidsallianser kan støtte pedagogiske teknikker ved å bidra til at studentene er motiverte, engasjerte, istand til å tåle motgang, og villige til å stole på læreren (D. T. Rogers, 2009). Både Cornelius-White (2007), D. T. Rogers (2009) og Meyers (2008) etterlyser mer forskning på samspillet mellom relasjonsfaktorer og spesifikke pedagogiske metoder. Helhetlige modeller for personsentrerte variabler og arbeidsallianser i pedagogisk praksis kan bidra til å strukturere slik forskning i fremtiden (Cornelius-White, 2007; Meyers, 2008; D. T. Rogers, 2009, 2012).

I sin gjennomgang av utdannelsesforskning på sammenhengen mellom lærerkompetenser og elevlæring, fant Nordenbo et al. (2008) også at elevenes innlæring økte når de ble inkludert i strukturering og valg av aktiviteter i klassen; og, motsatt, at elever utvikler lav motivasjon og dårlig selvtillit når læreren er dominerende og ikke innstilt på samarbeid.

Forskning på arbeidsallianser i pedagogisk praksis har også ledet til en rekke konkrete praksisanbefalinger knyttet til utvikling av et bånd, samarbeid om målsetninger og oppgaver, og reparasjon av brudd og belastninger i alliansen. For å utvikle båndet til elevene, kan lærere sette av tid til å bli kjent med elevene individuelt og utvikle en kobling til noe utenfor skolen eller kurset, for eksempel en delt interesse (D. T. Rogers, 2012; Toste, 2012); fremme trygghet og tillit ved å uttrykke varme, entusiasme, interesse, respekt og en genuin omtanke for elevenes velvære og prestasjoner, rose og oppmuntre elevene, samt lytte sensitivt til deres bekymringer og validere deres følelser (Meyers, 2008; D. T. Rogers, 2012; Toste, 2012); legge merke til og bemerke elevenes interesser og integrere disse i klassearbeidet (Toste, 2012); skape et positivt klima for å ta sjanser i læringsarbeid (Toste, 2012); samt å opprettholde en form for tilgjengelighet utenom timene (Meyers, 2008).

For å utvikle et godt samarbeid om mål og oppgaver, kan lærere utvikle en felles forståelse for hva elevene vil lære og hvorfor, ved å søke innspill fra studentene om læringsmål og pedagogiske strategier gjennom spørsmål som «hva vet du om dette temaet, og hva mer vil du lære?» (Meyers, 2008; Toste, 2012); utvikle en felles oppfatning av elevenes problemområder, og forsikre seg om at elevene forstår hvordan oppgavene hjelper dem å lære, spesielt i forhold til problemområder (Toste, 2012); formidle oppgavens relevans og verdi på kort og lang sikt (D. T. Rogers, 2012; Toste, 2012); dele ansvaret for å skape en vellykket læringsopplevelse med elevene ved å inngå kompromisser mellom hva læreren synes elevene trenger å lære og hva elevene ønsker å lære, og samarbeide mot delte mål (Meyers, 2008; Toste, 2012); samt bruke aktive læringsstrategier som diskusjoner, debatter, skriftlige oppgaver eller samarbeidsoppgaver i tillegg til forelesninger (Meyers, 2008).

Meyers (2008) fremhever at arbeidsalliansemodellen gir lærere en trygg kanal for å håndtere konflikter, ved å inkludere et perspektiv på uenigheter og belastninger i relasjonen som uunngåelig og potensielt produktiv. I følge Meyers, kan lærere kan legge til rette for konstruktiv dialog om relasjonelle utfordringer ved å ta opp problemer i passende omgivelser for å minimere sjenanse, anerkjenne elevenes perspektiver og uttrykke forståelse for deres negative følelser. For å gjenopprette arbeidsalliansen, kan lærere involvere elevene i problemløsningsdiskusjoner som inkluderer å utarbeide en felles, konkret definisjon av problemet; «brainstorme» løsningsforslag; evaluere løsningsforslag i lys av både lærerens og elevens behov; bli enige om en løsningsplan; og monitorere effekten av løsningsplanen.

Arbeidsalliansen og relasjoner som fasiliterer endring og læring.

Arbeidsalliansekonseptet er godt grunnet i teori og forskning fra både psykoterapifeltet og pedagogikken, tilbyr et grundig rammeverk for hvordan man kan legge forholdene til rette for å fasilitere endring og læring i mellommenneskelige relasjoner. Utvikling av et konstruktivt bånd mellom deltakerne, et målrettet samarbeid, og et aktivt vedlikehold av en samarbeidende relasjon, ser ut til å kunne spille en viktig rolle i hjelperelasjoner både i psykoterapi og pedagogisk praksis. Som i psykoterapiforskningen, er det også i disse studiene på arbeidsallianser i pedagogisk praksis tegn på en sammenheng mellom arbeidsalliansekonseptet og de fasiliterende betingelsene empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet; ettersom de ulike forfatterne fremhever formuleringer som «forståelse» og «genuin omtanke» (D. T. Rogers, 2012); «varme», «interesse» og «respekt» (Meyers, 2008); og «tillit» og «validere følelser» (Toste, 2012). Som Toste (2012) sier det, «We want to connect with our students on an emotional level, as well as recognize our partnership surrounding the work of schools and classrooms»⁹.

Fra felles faktorer til felles prosjekt

I denne delen har det blitt redegjort for de personsenterte, fasiliterende betingelsene empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet, og arbeidsalliansen; og hvordan disse faktorene ikke bare kan være relasjonelle «fellesfaktorer» i psykoterapi, men også kan være «felles faktorer» for mellommenneskelige relasjoner som skal fremme endring og læring, slik som i psykoterapi og pedagogisk praksis. I følge Korthagen (2004), har mange lærere allerede kjent til og brukt denne kunnskapen (se også C. R. Rogers & Freiberg, 1994), men nyere utviklinger i psykoterapifeltet tilbyr nå et teoretisk grunnlag for deres praksis. Denne kunnskapen om aspekter ved mellommenneskelige relasjoner som fasiliterer endring og læring, kan således anvendes som grunnlag for et felles prosjekt mellom det pedagogiske og det psykoterapeutiske prosjektet i Norge om å legge til rette for endringsfremmende relasjoner i den allmenne opplæringen. Dette er temaet for siste del i denne oppgaven.

9 Denne elektroniske kilden har ikke sidetall; sitatet er hentet fra overskriften «Putting Classroom Working Alliance Into Practice», første avsnitt.

Felles prosjekt

Sammenfatning

I denne oppgaven har vi sett hvordan psykoterapi og pedagogisk praksis kan ha felles mål og felles faktorer; hvordan forhold i det norske samfunnet kan sies å legge til rette for en samfunnspsykologisk anvendelse av kunnskap om endringsfremmende relasjoner fra psykoterapifeltet innenfor allmenn opplæring; samt hvilke relasjonsfaktorer som kan fremme endring og utvikling i psykoterapi og pedagogisk praksis. De tre problemstillinger som er søkt besvart i denne oppgaven er: 1) Hva er grunnlaget for å anta at psykologi og psykoterapi kan være relevant for pedagogisk praksis?; 2) Finnes det grunnlag i den aktuelle samfunnsstrukturen for å knytte kunnskap om psykoterapi til pedagogisk praksis?; og 3) Hva slags kunnskap foreligger det i psykoterapifeltet om endringsfremmende relasjoner, og hvordan kan dette relateres til pedagogisk praksis?

I Del 1 – Idégrunnlag og teoretiske broer ble vi først presentert for samfunnspsykologi, og oppgaven ble beskrevet som å høre hjemme i den anvendte og lokalt forankrede samfunnspsykologien. Deretter ble det bygget en generell bro mellom psykologi og pedagogikk, som to fagfelt som begge omhandler mennesket; og en spesifikk bro mellom psykoterapi og pedagogisk praksis, på bakgrunn av at de begge består av mellommenneskelige relasjoner som skal fremme endring og læring. Dette utgjør det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven for å anta at kunnskap om psykoterapeutiske relasjonsfaktorer kan være relevant for pedagogisk praksis; og er således besvarelsen på problemstilling 1.

I Del 2 – Felles mål så vi på forhold i det norske samfunnet som kan sies å tilrettelegge for anvendelse av kunnskap om relasjonsfaktorer fra psykoterapifeltet innenfor allmenn opplæring. Det ble redegjort for overlappende målsetninger i de norske samfunnsprosjektene «Grunnoppplæring» og «Psykisk helse». Vi så at begge prosjektene har som målsetning å forbedre livet til befolkningen ved å fremme livsmestring, muligheten til å ha en aktiv og meningsfylt tilværelse, og et miljø som fremmer helse, trivsel og trygghet. Videre så vi at offentlige instanser i begge prosjektene anerkjenner relasjonsarbeid i allmenn opplæring; samt at samarbeid mellom prosjektene både er oppfordret i rammeverkene for prosjektene, og finner sted idag gjennom for eksempel opplæringsprogrammer for klasser og pedagogisk

personale. Samlet sett kan dette sies å indikere at forholdene ligger til rette i det norske samfunnet for et felles prosjekt mellom det pedagogiske og psykoterapeutiske prosjektet om å anvende kunnskap om endringsfremmende relasjoner fra psykoterapifeltet innenfor allmenn opplæring. Dette utgjør besvarelsen på problemstilling 2.

I Del 3 – Felles faktorer, så vi hvordan relasjonen mellom terapeut og klient blir fremhevet som en viktig endringsfremmende faktor både i definisjoner av psykoterapi, og i forskning på hvordan psykoterapi virker; samt at relasjonen mellom lærer og elev er funnet å spille en viktig rolle i pedagogisk praksis. Deretter ble psykoterapeutiske relasjonsfaktorer beskrevet. Dette inkluderte de fasiliterende betingelsene empati, positiv aktelse, og kongruens/genuinitet; og arbeidsalliansen; og det ble redegjort for hvordan disse kan være relevante for pedagogisk praksis. Dette utgjør redegjørelsen av kunnskap om endringsfremmende relasjoner i psykoterapifeltet, og hvordan disse kan relateres til pedagogisk praksis, og er således besvarelsen på problemstilling 3.

Felles prosjekt

Disse tre hoveddelene utgjør det som i denne oppgaven omtales som et teoretisk fundament for anvendt samfunnspsykologi. Tilsammen indikerer innholdet i oppgaven at det er grunnlag i samfunnet og vitenskapen for et felles prosjekt mellom det pedagogiske og det psykoterapeutiske prosjektet om å legge til rette for utvikling av endringsfremmende relasjoner innenfor allmenn opplæring i Norge. Et slikt felles prosjekt kan betraktes som et anvendt samfunnspsykologisk prosjekt og ha et idégrunnlag i de teoretiske broene mellom psykologi, psykoterapi og pedagogikk som blir presentert i Del 1; rammes inn av og leveres til samfunnet gjennom de relevante samfunnsstrukturene som blir presentert i Del 2; og være basert på det psykologfaglige kunnskapsgrunnlaget som blir presentert i Del 3.

Kunnskapen i psykoterapifeltet om de fasiliterende betingelsene, empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet, og arbeidsalliansen; kan anvendes for å informere aktører i det pedagogiske prosjektet om hva slags relasjonsfaktorer som er vitenskapelig dokumentert som endringsfremmende. Dette er i tråd med opplæringslovas krav til at skolepersonale skal ha relevant kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006; Opplæringslova, 1998); og regjeringens strategi for ungdomsskoletrinnet som stiller krav til lærerne om å kunne etablere gode relasjoner med elevene, og legger universitets- og høyskolesektorens ansvar for å

utvikle et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag for kompetanseutvikling i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

For eksempel tilbyr arbeidsalliansekonstruktet et rammeverk for å forstå hjelperelasjoner som kan hjelpe lærere til å forbedre relasjonene med elevene sine, og således fasilitere læring (Meyers, 2008; Robertson, 2000; D. T. Rogers, 2009; Toste, 2012). Dette rammeverket er også ledsaget av teoretisk og empirisk litteratur, og en akademisk diskurs som utvider og fordyper forståelsen av arbeidsalliansens betydning for endringsfremmende relasjoner; samt instrumenter og metoder for å måle arbeidsalliansen (Robertson, 2000). Det er også nylig utviklet måleverktøy for arbeidsallianser i pedagogisk praksis (D. T. Rogers, 2012; Toste, 2012). Dette tyder på at aktører i pedagogikkfeltet har åpnet for anvendelse av relevante konsepter fra psykoterapifeltet, og at anvendt forskning på hvordan disse relasjonsfaktorene kan utvikles i pedagogisk praksis er igangsatt. D. T. Rogers forskning indikerer for eksempel at LAI er «a theoretically grounded and psychometrically sound instrument for measuring the alliance that occurs between a student and a teacher engaged in collaborative, purposive work» (D. T. Rogers, 2012, s. 12). Disse måleinstrumentene kan anvendes for å hjelpe lærere med å forbedre arbeidsrelasjonene til elevene sine, for eksempel ved å frembringe tilbakemelding til lærerne om elevenes opplevelse av arbeidsrelasjonen. Dette kan tenkes å bidra til å underbygge og videreutvikle Utdanningsdirektoratets verktøy til lærere for å fremme støttende relasjoner mellom lærere og elever (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Litteratur om de fasiliterende betingelsene beskriver også personlige og relasjonelle kvaliteter som kan fasilitere endring i mellommenneskelige interaksjoner, både i psykoterapeutiske og pedagogiske relasjoner (Bachelor, 1988; Elliot et al., 2011; Farber & Doolin, 2011; Farber & Lane, 2001; Klein et al., 2001; Kolden et al., 2011; Myers, 2000; Norcross, 2010; C. R. Rogers & Freiberg, 1994; C. R. Rogers, 1957). Selv om det kan være vanskelig å instruere lærere i å utvikle en emosjonell tilknytning til elevene sine (Toste, 2012), eller ikke nødvendigvis er meningsfylt å anbefale lærere å besitte relasjonskompetanse uten samtidig å legge til rette for at de kan utvikle det (Nordenbo et al., 2008); så foreligger det konkret kunnskap om hva slags holdninger, verdier og handlinger som kjennetegner empati, positiv aktelse og kongruens/genuinitet. Dette kan ligge til grunn for eksempel læring- og utviklingsprogrammer som tar sikte på å bringe disse kvalitetene frem i lærere. Dette er i

tråd med at Helse- og omsorgstjenesteloven fremhever opplysning, råd og veiledning som relevante arbeidsoppgaver (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-3). Slike programmer kunne for eksempel vært innført gjennom allerede eksisterende kanaler slik som opplæringsprogrammene i «Psykisk helse i skolen» (Psykisk helse i skolen, n.d.-a), og utvidet og underbygget programmene deres med detaljert, kvalitativ og forskningsbasert kunnskap om endringsfremmende relasjonsfaktorer. For eksempel kan psykologer (som skolepsykologer, kommunepsykologer og PPT-psykologer) anvendes for å tilby veiledning til lærergrupper eller skoleledelsen med fokus på relasjonskompetanse, eller delta i klasseromssituasjoner for å bidra til et samarbeid mellom lærere og elever om å fremme gode relasjoner. Som B. Schjødt & Skutle (2013) sier, «[s]predning av psykologisk kompetanse er et viktig kjennetegn ved norsk samfunnspsykologi. Kompetansen skal komme flest mulig til gode» (s. 414).

På et overordnet plan, kan et slikt felles prosjekt potensielt bidra til å imøtegå målsetninger i både det pedagogiske prosjektet, «Grunnoppplæring»; og det psykoterapeutiske prosjektet, «Psykisk helse» i dagens Norge. For det første kan det bidra direkte til det pedagogiske prosjektets målsetninger om gode relasjoner i den pedagogiske praksisen. For det andre kan det bidra indirekte til det pedagogiske prosjektets generelle læringsmål, ved å fasilitere læring og endring generelt. For det tredje, kan det bidra direkte til prosjektenes felles målsetninger om å fremme livsmestring, en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre, og et miljø som fremmer helse, trivsel og trygghet.

Relatert til dette siste punktet, sier for eksempel Wold & Samdal (2005) at «[s]kolen er elevenes arbeidsplass, og det psykososiale arbeidsmiljøet på skolen kan være et viktig angrepspunkt for helsefremmende tiltak, slik det har vært for voksnes arbeidsmiljø» (s. 899). I følge Sandlie & Ystgaard (2007) la mange av ungdommene som deltok i den såkalte CASE-studien vekt på det relasjonelle i forhold til læreren som viktig for å forebygge psykiske vansker og selvskadende atferd. Det fremheves at lærerne har en mer sentral rolle for elevene enn det lærerne selv tror, og at det er viktig at lærerne bryr seg og behandler ungdommene med respekt (Sandlie & Ystgaard, 2007).

Begrensinger

Denne oppgaven utgjør som sagt det teoretiske forarbeidet til et potensielt felles

prosjekt, og det er således to hovedbegrensinger knyttet til oppgavens omfang og konklusjon. For det første er en konkret intervensjonsfase utenfor oppgavens omfang. En intervensjonsfase ville vært en omfattende prosess, og krevd ytterligere analyse av relevante lokale samfunnsarenaer i skole- og helsevesen, utarbeidelse av konkrete tiltak og programmer, og tverrfaglighet og innspill fra andre aktører i de relevante samfunnsområdene. Oppgaven indikerer kun at visse forhold i samfunnet og vitenskapen legger til rette for en slik samfunnspsykologisk anvendelse av psykologfaglig kunnskap; og de potensielle elementene av et felles prosjekt som er beskrevet i avslutningen er kun forslag basert på litteraturen som er gått igjennom i oppgaven.

For det andre er det fortsatt behov for mer forskning på disse relasjonsfaktorenes relevans for, og rolle i, pedagogiske praksiser; interaksjon mellom relasjonsfaktorer og pedagogiske teknikker og metoder; samt hvordan relasjonsfaktorer kan frembringes i pedagogisk personale (Cornelius-White, 2007; Meyers, 2008; Nordenbo et al., 2008; Robertson, 2000; D. T. Rogers, 2009, 2012). Psykoterapifeltet tilbyr et rammeverk for forskning på relasjonsfaktorer i pedagogisk praksis som kan ligge til grunn for utarbeidelse og videreutvikling av konkrete tiltak. Som D. T. Rogers (2009) sier:

The integration of working alliance research and the scholarship of teaching and learning is a logical union. The approaches share an emphasis on change processes, particularly on gathering empirical evidence of the outcome of interventions. While the alliance literature has focused on treatment outcomes of improved functioning, its findings could be easily translated to the teaching and learning literature's focus on the outcome of student learning. The approaches also overlap in emphasizing the components that facilitate and support change in their respective contexts. . . . As a result, the working alliance concept seems to hold strong potential for organizing complex information about the change processes in teaching and learning. (D. T. Rogers, 2009, s. 5)

Et større, samfunnspsykologisk blikk

Til sist skal vi igjen heve blikket mot de mulige implikasjonene av denne oppgaven. Selv om oppgaven fokuserer på den allmenne opplæringen i Norge, så kan kunnskapen om endringsfremmende relasjonsfaktorer ha implikasjoner også for andre former for pedagogisk praksis. Dersom relasjonsfaktorene som er gjennomgått kan spille en endringsfremmende rolle i utdanningsmessige hjelperelasjoner (Robertson, 2000), eller til og med alle endringsprosesser som involverer interaksjon og samarbeid (D. T. Rogers, 2009), så kan mange ulike former for opplæring og utdanning potensielt dra nytte av disse relasjonsfaktorene. For eksempel er det spesielt interessant hvilken rolle slike endringsfremmende relasjonsfaktorer kunne spilt i opplæring av psykologer og/eller psykoterapeuter. Ettersom disse relasjonsfaktorene ser ut til ha en signifikant sammenheng med utfallet av psykoterapi, så kunne de vært særlig relevante for det konkrete innholdet i en psykologiutdanning, i tillegg til å fremme læring generelt. Anvendelse av endringsfremmende relasjonsfaktorer i andre former for pedagogisk praksis enn den allmenne opplæringen i Norge er dog utenfor omfanget av denne oppgaven, og ville fordret blant annet en lignende undersøkelse av strukturelle forhold knyttet til de enkelte pedagogiske praksisene.

Opgaven har fokusert på hvilke målsetninger i det pedagogiske og psykoterapeutiske prosjektet som kan imøtegås ved et felles prosjekt om å anvende endringsfremmende relasjonsfaktorer i den allmenne opplæring. Oppgavens konklusjoner er således begrenset til de forhold og målsetninger som er undersøkt; men det betyr ikke at de mulige samfunnsmessige konsekvensene av et slikt felles prosjekt er tilsvarende begrenset. Vi har sett at både Piaget og C. R. Rogers har uttrykt store forhåpninger for hvilken rolle utdanning potensielt kan spille for samfunnsutvikling, og i et lengre tidsperspektiv vil et slikt felles prosjekt kunne handle om mer enn å imøtegå målsetninger i dagens Norge. Til syvende og sist handler det om å fasilitere endring og læring; og i følge C. R. Rogers & Freiberg (1994) kan dette bidra med «constructive, tentative, changing *process* answers to some of the deepest perplexities that beset humankind today» (s. 153), samt føre til grunnleggende forandringer i utdanningssystemet:

Learning of a different quality occurs, proceeding at a different pace with a greater degree of pervasiveness. Feelings – positive, negative, confused – become a part of the

classroom experience. Learning becomes life and a very vital life at that. Students are on the way, sometimes excitedly, sometimes reluctantly, to becoming learning, changing people. . . . [W]hen a facilitator creates, even to a modest degree, a classroom climate characterized by all that she can achieve of realness, prizing, and empathy; when she trusts the constructive tendency of the individual and the group; then she discovers that she has inaugurated an educational revolution. (C. R. Rogers & Freiberg, 1994, s. 160-161)

Litteraturliste

Ackerman, S. J., Benjamin, L. S., Beutler, L. E., Gelso, C. J., Goldfried, M. R., Hill, C., ...

Rainer, J. (2001). Empirically supported therapy relationships: Conclusions and recommendations of the division 29 task force. *Psychotherapy*, 38(4). doi:10.1037/0033-3204.38.4.495

Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1–33. doi:10.1016/S0272-7358(02)00146-0

American Psychological Association. (2012). *Recognition of Psychotherapy Effectiveness*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/resolution-psychotherapy.aspx>

Bachelor, A. (1988). How clients perceive therapist empathy: A content analysis of “received” empathy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 25(2), 227–240. doi:10.1037/h0085337

Baldwin, S. A., Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2007). Untangling the alliance-outcome correlation: Exploring the relative importance of therapist and patient variability in the alliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(6), 842–852. doi:10.1037/0022-006X.75.6.842

Bjørkelo, B., & Madsen, O. J. (2013). Whistleblowing and neoliberalism: Political resistance in late capitalist economy. *Psychology & Society*, 5(2), 28–40.

Black, R. E., Morris, S. S., & Bryce, J. (2003). Where and why are 10 million children dying every year? *The Lancet*, 361(9376), 2226–2234. doi:10.1016/S0140-6736(03)13779-8

Blakar, R. M., Nafstad, H. E., & Aarø, L. E. (2013). Invitasjon til samfunnspsykologi.

- Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(5), 410–411.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260.
doi:10.1037/h0085885
- Boswell, J. F., Sharpless, B. A., Greenberg, L. S., Heatherington, L., Huppert, J. D., Barber, J. P., ... Castonguay, L. G. (2010). Schools of psychotherapy and the beginnings of a scientific approach. In D. H. Barlow (Ed.), *The Oxford Handbook of Clinical Psychology* (pp. 98–127). New York: Oxford University Press, Inc.
- Bringuier, J.-C. (1980). Conversations with Jean Piaget. *Society*, 17(3), 56–61.
doi:10.1007/BF02694634
- Budd, R., & Hughes, I. (2009). The Dodo Bird Verdict - Controversial, inevitable and important: A commentary on 30 years of meta-analyses. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16(6), 510–522. doi:10.1002/cpp.648
- Charter of the United Nations*. (1945). San Francisco: United Nations. Retrieved from <http://www.un.org/en/documents/charter/>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. doi:10.3102/003465430298563
- Creed, T. A., & Kendall, P. C. (2005). Therapist alliance-building behavior within a cognitive-behavioral treatment for anxiety in youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 498–505. doi:10.1037/0022-006X.73.3.498
- Del Re, A. C., Flückiger, C., Horvath, A. O., Symonds, D., & Wampold, B. E. (2012).

- Therapist effects in the therapeutic alliance–outcome relationship: A restricted-maximum likelihood meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 32(7), 642–649.
doi:10.1016/j.cpr.2012.07.002
- Elkins, D. N. (2012). Toward a common focus in psychotherapy research. *Psychotherapy*, 49(4), 450–454. doi:10.1037/a0027797
- Elliot, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43–49. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0022187
- Eysenck, H. J. (1966). *The effects of psychotherapy*. New York: International Science Press.
- Farber, B. A., & Doolin, E. M. (2011). Positive regard. *Psychotherapy*, 48(1), 58–63.
doi:10.1037/a0022141
- Farber, B. A., & Lane, J. S. (2001). Positive regard. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 390–395. doi:10.1037/0033-3204.38.4.390
- Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., Symonds, D., & Horvath, A. O. (2012). How central is the alliance in psychotherapy? A multilevel longitudinal meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 10–17. doi:10.1037/a0025749
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid av 24. juni 2011 (Sist endret 22. juni 2012)*. Retrieved from <http://www.lovdato.no/all/hl-20110624-029.html>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (Sist endret 27. august 2012)*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Retrieved from <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Frank, J. D. (1961). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (p. 282).

Oxford: John Hopkins University Press.

Frank, J. D., & Frank, J. B. (1991). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (3rd ed., p. 343). Baltimore: John Hopkins University Press.

Greenberg, L. S., Watson, J. C., Elliot, R., & Bohart, A. C. (2001). Empathy. *Psychotherapy*, 38(4), 380–384. doi:10.1037/0033-3204.38.4.380

Grencavage, L. M., & Norcross, J. C. (1990). Where are the commonalities among the therapeutic common factors? *Professional Psychology: Research and Practice*, 21(5), 372–378. doi:10.1037/0735-7028.21.5.372

Hatcher, R. L., & Barends, A. W. (2006). How a return to theory could help alliance research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 292–299. doi:10.1037/0033-3204.43.3.292

Hathaway, S. R. (1951). Clinical methods: Psychotherapy. *Annual review of psychology*, 2, 259–280. doi:10.1146/annurev.ps.02.020151.001355

Helse- og omsorgsdepartementet. (2006). *Psykisk helse*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse.html?id=11695

Helse- og omsorgsdepartementet. (2007a). *Psykisk helsearbeid i kommunene*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse/psykisk-helsearbeid-i-kommunene-.html?id=440497

Helse- og omsorgsdepartementet. (2007b). *Spesialisthelsetjeneste (psykisk helsevern)*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse/spesialisthelsetjeneste-

psykisk-helsever.html?id=439529

Helse- og omsorgsdepartementet. (2007c). *Lover og regler*. Retrieved from

http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse/lover-og-regler.html?id=439525

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.*

av 24. juni 2011 nr. 30 (Sist endret 22. juni 2012). Retrieved from
<http://www.lovdato.no/all/hl-20110624-030.html>

Helseforetaksloven. (2001). *Lov om helseforetak m.m. av 15. juni 2001 (Sist endret 14.*

desember 2012). Retrieved from <http://www.lovdato.no/all/hl-20010615-093.html>

Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v. av 2. juli 1999 nr. 64 (Sist endret 22.*

juni 2012). Retrieved from <http://www.lovdato.no/all/nl-19990702-064.html>

Hoffart, A., Borge, F.-M., Sexton, H., Clark, D. M., & Wampold, B. E. (2012). Psychotherapy

for social phobia: How do alliance and cognitive process interact to produce outcome?

Psychotherapy Research, 22(1), 82–94. doi:10.1080/10503307.2011.626806

Horvath, A. O. (2001). The alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*,

38(4), 365–372. doi:10.1037/0033-3204.38.4.365

Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual

psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 9–16. doi:10.1037/a0022186

Human Rights Watch. (2013). *World report 2013*. Retrieved from

https://www.hrw.org/sites/default/files/wr2013_web.pdf

Jervis, K., & Tobier, A. (Eds.). (1988). *Education for democracy: proceedings from the*

- Cambridge School conference on progressive education*. Weston, Mass.: The Cambridge School.
- Karasu, T. B. (1986). The specificity versus nonspecificity dilemma: Toward identifying therapeutic change agents. *The American Journal of Psychiatry*, 143(6), 687–695.
- Klein, M. H., Michels, J. L., Kolden, G. G., & Chisolm-Stockard, S. (2001). Congruence or genuineness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 396–400.
doi:10.1037/0033-3204.38.4.396
- Kolden, G. G., Klein, M. H., Wang, C.-C., & Austin, S. B. (2011). Congruence/genuineness. *Psychotherapy*, 48(1), 65–71. doi:10.1037/a0022064
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Kunnskapsdepartementet. (1996). *Grunnopplæring*. Retrieved from
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov og regelverk grunnopplæringen*. Retrieved from
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/veiledning-til-lov--og-regelverk.html?id=600015>
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsning på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Retrieved from
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Strategi for ungdomstrinnet*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2012/strategi-for-ungdomstrinnet.html?id=682495
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy*, 38(4), 357–361. doi:10.1037/0033-3204.38.4.357
- Levy, B. S., & Sidel, V. W. (Eds.). (2007). *War and public health* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Luborsky, L., Singer, B., & Luborsky, L. (1975). Comparative studies of psychotherapies: Is it true that “Everyone Has Won and All Must Have Prizes”? *Archives of General Psychiatry*, 32(8), 995–1008. doi:10.1001/archpsyc.1975.01760260059004
- Madsen, O. J. (2010). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2013). Depoliticising society. The strained relationship between science and politics in psychology. *Psychology & Society*, 5(2), 46–57.
- Meltzoff, J., & Kornreich, M. (1970). *Research in psychotherapy*. New York: Atherton Press.
- Meyers, S. A. (2008). Working alliances in college classrooms. *Teaching of psychology*, 35(1), 29–32. doi:10.1080/00986280701818490
- Miller, S. D., Hubble, M. A., Duncan, B. L., & Wampold, B. E. (2010). Delivering what works. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 421–429). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12075-014

- Munari, A. (1994). Jean Piaget. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(1/2), 311–327. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/piagete.PDF
- Myers, S. (2000). Empathic listening: Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(2), 148–173. doi:10.1177/0022167800402004
- Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2013). Community-psykologi: Lokalt og globalt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(5), 419–425.
- Norcross, J. C. (2001). Purposes, processes, and products of the task force on empirically supported therapy relationships. *Psychotherapy*, 38(4), 345–356. doi:10.1037/0033-3204.38.4.345
- Norcross, J. C. (2010). The therapeutic relationship. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 113–141). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12075-004
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy*, 48(1), 98–102. doi:10.1037/a0022161
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo: teknisk rapport*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli*

- 1998 nr. 61 (Sist endret 1. august 2012). Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter av 2. juli 1999 nr. 61 (Sist endret 14. desember 2012)*. Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/hl-19990702-063.html>
- pedagogikk. (2010). In *Bokmålsordboka*. Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet. Retrieved from <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=pedagogikk&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- pedagogue, n. (2013). In *OED Online*. Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oed.com/view/Entry/139517?isAdvanced=false&result=1&rskey=cWavKK&>
- Perkins, D. D. (2009). International community psychology: Development and challenges. *American Journal of Community Psychology*, 44(1-2), 76–79. doi:10.1007/s10464-009-9256-6
- Phelps, J. M. (2013). Societal psychology in Norway. *Psychology & Society*, 5(2), 1–5.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology (vol. 7) educational psychology* (pp. 199–234). New York: John Wiley & Sons.
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. New York: Viking.
- psycho-, comb. form. (2013). In *OED Online*. Oxford University Press. Retrieved from

- [http://www.oed.com/view/Entry/153865?
isAdvanced=false&result=3&rskey=M2K2W1&](http://www.oed.com/view/Entry/153865?isAdvanced=false&result=3&rskey=M2K2W1&)
- psychotherapy, n. (2013). In *OED Online*. Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oed.com/view/Entry/153946?result=1&rskey=VVkRuo&>
- Psykisk helse i skolen. (n.d.-a). *Velkommen til psykiskhelseiskolen.no*. Retrieved from <http://www.psykiskhelseiskolen.no/>
- Psykisk helse i skolen. (n.d.-b). *Om oss*. Retrieved from <http://www.phis.no/default2.asp?id=1207>
- Psykisk helse i skolen. (n.d.-c). *Drømmeskolen*. Retrieved from <http://www.phis.no/visartikkel.asp?id=2814>
- Psykisk helsevernloven. (1999). *Lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern av 2. juli 1999 nr. 62 (Sist endret 22. juni 2012)*. Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/hl-19990702-062.html>
- Regjeringen. (2006). *Helse og omsorg*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/tema/helse.html?id=917>
- Reich, S. M., Riemer, M., Prilleltensky, I., & Montero, M. (Eds.). (2007). *International community psychology: History and theories*. New York, NY: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-0-387-49500-2
- Robertson, D. L. (2000). Enriching the scholarship of teaching: Determining appropriate cross-professional applications among teaching, counseling, and psychotherapy. *Innovative Higher Education*, 25(2), 111–125. doi:10.1023/A:1007524806357

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. doi:10.1037/h0045357
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Rogers, D. T. (2009). The working alliance in teaching and learning: Theoretical clarity and research implications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2).
- Rogers, D. T. (2012). The learning alliance inventory: Instrument development and initial validation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1).
- Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), 412–415. doi:10.1111/j.1939-0025.1936.tb05248.x
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2006). Has the concept of the therapeutic alliance outlived its usefulness? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 286–291. doi:10.1037/0033-3204.43.3.286
- Safran, J. D., Muran, J. C., & Eubanks-Carter, C. (2011). Repairing Alliance Ruptures. *Psychotherapy*, 48(1), 80–87. doi:10.1037/a0022140
- Sandlie, G. W., & Ystgaard, M. (2007). Ungdommens røst: om forebygging av psykiske vansker og villet egenskade. *Suicidologi*, 12(3), 17–21.
- Schjødt, B. R. H. (2013). Samfunnspsykolog, allmennpsykolog eller kommunepsykolog -

- eller bare en helt alminnelig psykolog? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(5), 426–433.
- Schjødt, B., & Skutle, A. (2013). Fremveksten av samfunnspsykologien i Norge: Fra kritisk korrektiv til et alternativ i posisjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(5), 412–418.
- Schneider, K. J., & Längle, A. (2012). The renewal of humanism in psychotherapy: Summary and conclusion. *Psychotherapy*, 49(4), 480–481. doi:10.1037/a0028026
- Shirk, S. R., Karver, M. S., & Brown, R. (2011). The alliance in child and adolescent psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 17–24. doi:10.1037/a0022181
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 752–760. doi:10.1037/0003-066X.32.9.752
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/IS-1405_14898a.pdf
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten m.m. av 2. juli 1999 nr. 61 (Sist endret 22. juni 2012)*. Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/hl-19990702-061.html>
- therapy, n. (2013). In *OED Online*. Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oed.com/view/Entry/200468?redirectedFrom=therapy&>
- Toste, J. R. (2012). Reconceptualizing teacher-student relationships to foster school success: Working alliance within classroom contexts. *Education Canada*, 52(3). Retrieved from <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/reconceptualizing-teacher-student->

relationships-foster-school-success-worki

Tryon, G. S., & Winograd, G. (2001). Goal consensus and collaboration. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 385–389. doi:10.1037/0033-3204.38.4.385

Tryon, G. S., & Winograd, G. (2011). Goal consensus and collaboration. *Psychotherapy*, 48(1), 50–57. doi:10.1037/a0022061

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Om utdanningsdirektoratet*. Retrieved from <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/>

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Klasseledelse*. Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Klasseledelse 2/Klasseledelse.pdf?](http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Klasseledelse%20/Klasseledelse.pdf?epslanguage=no)
epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2012b). Støttende relasjoner. Retrieved from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Retrieved from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/?depth=0>

Wampold, B. E. (2007). Psychotherapy: the humanistic (and effective) treatment. *American Psychologist*, 62(8), 855–873. doi:10.1037/0003-066X.62.8.857

Wampold, B. E. (2010a). *The basics of psychotherapy: An introduction to theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

Wampold, B. E. (2010b). The research evidence for common factors models: A historically

- situated perspective. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 49–81). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12075-002
- Wampold, B. E., & Budge, S. L. (2012). The 2011 Leona Tyler Award Address: The relationship - and its relationship to the common and specific factors of psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 40(4), 601–623. doi:10.1177/0011000011432709
- Wold, B., & Samdal, O. (2005). Psykologiens rolle i helsefremmende arbeid. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(10), 897–902.
- You, D., New, J. R., & Wardlaw, T. (2012). *Levels & trends in child mortality - report 2012*. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/media/files/UNICEF_2012_IGME_child_mortality_report.pdf